



**Juliana
Andrês da Rosa**

**Período probatório: estudo de caso sobre percepções
dos intervenientes**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto-Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha querida família pelo seu incansável apoio:
Luísa Andrês;
Raquel Rosa;
Luís Gonzaga;
Maria Pereira;
Fernando Rosa;
Lurdes Leite
Um grande beijinho a todos vocês.

o júri

presidente

Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Prof. Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão
Professora Coordenadora com Agregação (aposentada) da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço muito à minha família, pois foram eles que investiram em mim e acreditaram sempre que este trabalho chegaria a bom porto.

Agradeço à equipa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período probatório por me terem dado o privilégio de fazer este estudo e pela forma carinhosa com que me receberam.

Em especial o meu muito obrigado à doutora Nilza Costa e Idalina Martins, gostei muito de vos conhecer.

Também agradeço à Luciana Mesquita por todo o apoio e amizade.

Agradeço ao meu orientador o professor Neto-Mendes pelo seu apoio.

Obrigada também à diretora, professora mentora e professoras em período probatório que me receberam e aceitaram participar neste trabalho. A vossa colaboração foi preciosa, por isso, mais uma vez, o meu muito obrigado.

Agradeço aos meus aos amigos mais chegados que foram um apoio nos momentos de maior desânimo principalmente à Ângela, ao Reinaldo, ao Filipe, à Anna, ao André, ao Samuel e à minha irmã Raquel.

palavras-chave

Período probatório, professor mentor, professor em período probatório, desenvolvimento profissional.

resumo

O período probatório foi pela primeira vez implementado nas escolas portuguesas no ano 2009/2010. Grande parte dos professores em período probatório já contava com tempo de serviço noutros grupos de recrutamento. Este trabalho pretende compreender de uma forma mais profunda como correu a implantação do período probatório numa escola secundária com 3º ciclo. Mais concretamente, procurou-se responder às seguintes perguntas: 1) Quais as perceções dos professores intervenientes sobre o período probatório?; 2) Qual o papel/função dos diferentes agentes?; 3) Quais os pontos fortes e os pontos fracos neste processo?; 4) Que contributos deu o período probatório para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos?; 5) Que sugestões de melhorias/alterações se justificam no processo?

Por este motivo, foi realizado um estudo de caso numa escola pública da região centro, envolvendo duas professoras em período probatório, uma professora mentora e uma diretora de escola.

Foram recolhidas atas e relatórios e foram feitas entrevistas.

Verificámos que o período probatório contribuiu para o desenvolvimento profissional mas podia ter sido mais proveitoso se acontecesse no início da carreira, se professora mentora e professoras em período probatório pertencessem ao mesmo grupo de recrutamento.

keywords

Probationary period, Mentor teacher, Teacher on probationary period, Professional development.

abstract

The probationary period was first implemented on Portuguese schools in the school year of 2009/2010. A great part of the teachers on probationary period had already accumulated working time in other recruitment groups. This essay aims at a deeper understanding of the probationary period at a combined secondary and middle school. Specifically, the following questions were intended to be answered: 1) What are the perceptions of the intervenor teachers on the probationary period?; 2) What's the role of the different agents?; 3) What are the strong and weak points in this process?; 4) What contributions has the probationary period offered the development of the intervenor teaching staff?; 5) What suggestions/changes are justifiable in the process?

For this matter, a case study at a public school in the centre region involving two teachers on probationary period, of which one was a mentor teacher and the other a school director, was performed.

Both minutes and reports were gathered and interviews were developed.

We concluded the probationary period has offered a contribute in what concerns professional development although it could have been more fruitful should it have happened at the beginning of the career, should both the mentor teacher and the teachers on probationary period had belonged to the same recruitment group.

Índice Geral

Índice Geral	7
Introdução	9
Capítulo 1: O Período Probatório	13
1.1 A origem da palavra mentor	25
1.2 As características do mentor	27
1.3 O desenvolvimento profissional dos professores	30
1.4 O período probatório em Portugal.....	34
1.5 Caracterização do período probatório em Portugal.....	38
Capítulo 2: Metodologia.....	41
2.1 Os Estudos de Caso.....	45
2.2 A Entrevista	50
Capítulo 3: O Período Probatório: Estudo de Caso	53
3.1 Apresentação, análise e discussão das entrevistas	55
Considerações Finais	65
Bibliografia.....	69
Anexos.....	75

Índice de tabelas

Tabela 1: Estádios da carreira dos professores.....	15
Tabela 2: O período de indução nas etapas do desenvolvimento profissional.....	20
Tabela 3: Necessidades dos professores em período probatório.....	24
Tabela 4: Níveis de perícia dos professores.	28
Tabela 5: Etapas da carreira.	31
Tabela 6: Características dos métodos qualitativos e quantitativos.	43
Tabela 7: Vantagens e desvantagens do estudo de caso segundo Mackernan.	48
Tabela 8: Caracterização das entrevistadas.	55
Tabela 9: Percepções sobre o período probatório.	56
Tabela 10: Papel e função do professor mentor e dos professores em período probatório.	58
Tabela 11: Aspectos negativos, positivos e marcantes do período probatório	60
Tabela 12: O período probatório e o desenvolvimento profissional	62
Tabela 13: Sugestões de mudanças no período probatório?	63
Tabela 14: Questões para avaliação dos programas de indução.....	64

Índice de gráficos

Gráfico 1: Grupos de recrutamento dos professores em período probatório.	38
Gráfico 2: Grupos de docência dos professores mentores.	39

Introdução

O período probatório foi pela primeira vez tornado obrigatório nas escolas portuguesas, tanto públicas como privadas, no ano 2009/2010. E foi regulamentado pelo despacho n.º21666 de 26 de agosto de 2009. Este destinava-se aos professores que tinham um contrato de quatro anos e tinham menos de cinco anos de experiência. Devido aos critérios que não consideravam os professores com experiência no sistema de ensino noutras áreas e com bom na avaliação, a larga maioria dos professores que tiveram de se submeter ao período probatório eram docentes que vinham de outras áreas sobrelotadas, como por exemplo o Português ou Francês e tiraram uma nova licenciatura em áreas relativamente jovens e que precisavam de professores, como Ensino Especial, Espanhol, TIC, etc. e por isso tiveram de passar pelo período probatório (Figueiredo, Martins, Costa & Roldão, 2010: 1).

Outro facto importante foi de o período probatório vir numa altura em que grandes alterações estavam a ser feitas no modelo de avaliação de professores e havia uma grande agitação a nível nacional e local, envolvendo professores, sindicatos, políticos e a opinião pública (OCDE, 2009: 28).

Este trabalho pretende compreender de uma forma mais profunda como correu a implantação do período probatório. Mais concretamente, procurou-se responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais as perceções gerais sobre o período probatório;
- 2) Qual o papel/função dos diferentes agentes;
- 3) Quais os pontos fortes e os pontos fracos neste processo;
- 4) Que contributos deu o período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos;
- 5) Que sugestões de melhoria/alterações no processo;

Por essa razão, e uma vez que para fazer a supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório, foi delegada à Universidade de Aveiro, através do LAQE (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa) a responsabilidade de:

- a) Assegurar as condições de desenvolvimento do trabalho de acompanhamento do período probatório;
- b) Promover a articulação entre a Universidade, as escolas e os professores mentores;

- c) Ministrar formação aos professores mentores;
- d) Elaborar o relatório da atividade desenvolvida.” (despacho n.º 21666, 2009: ponto n.º 18)

Foi com a autorização e apoio da doutora Nilza Costa e da restante equipa que foi realizado este estudo de caso.

Os elementos que constituíam a equipa eram então, a professora catedrática da Universidade de Aveiro e também coordenadora do LAQUE e do projeto a professora Nilza Costa, a professora Maria do Céu Roldão, a professora Idalina Martins, a professora Isabel Candeias, a professora Joana Campos, a professora Maria Figueiredo, o professor Pedro Reis, a professora Teresa Gonçalves e a professora Teresa Leite.

Assim sendo, foi realizado um estudo de caso. A escola eleita foi uma escola pública da região centro. Começámos por fazer o pedido formal à escola e assim que tivemos luz verde para avançar foram recolhidas atas e relatórios e foram feitas entrevistas às duas professoras em período probatório, uma professora mentora e uma à diretora.

Este trabalho encontra-se dividido em *Introdução*, capítulo 1, 2 e 3 e termina com as conclusões finais.

A *Introdução* mostra, em traços gerais, o trabalho.

O “*capítulo 1: O Período Probatório*” fala sobre o que caracteriza o período probatório e em que fase da carreira acontece o período probatório segundo os diferentes autores. A “*origem da palavra mentor*” conta-nos a história do surgimento da palavra e as “*características do mentor*” fala-nos das características que lhe estão associadas. O “*desenvolvimento profissional dos professores*” contém as fases típicas por que um professor passa ao longo da sua carreira desde o momento em que entra na profissão. O “*período probatório em Portugal*” faz um arrolamento das leis, decretos-lei e despachos que já preconizavam um período probatório até chegar ao despacho n.º21666/2009. “*A caracterização do período probatório em Portugal*” é como o próprio título indica, a caracterização e debruça-se essencialmente sobre que forma prática tomou a aplicação período probatório. Mais precisamente o número de professores, os grupos de recrutamento a que pertenciam, tanto mentores como professores em período probatório.

O “*capítulo 2: Metodologia*” dá uma panorâmica geral das várias abordagens metodológicas que se podem adotar. Em seguida “descemos” aos “*estudos de caso*” para

desenvolver melhor em que consistem e o porquê da sua escolha para este trabalho. Posteriormente explica-se a importância das entrevistas e técnicas de realização.

O “*capítulo 3: O Período Probatório: Estudo de Caso*”. Aqui é explicado como é, onde foi feito e como foi feito o estudo de caso. Na “*apresentação dos dados das entrevistas*” é o resultado do trabalho de campo e a ponte entre os quadros teóricos e o trabalho de campo.

Nas “*Considerações Finais*” inclui-se os principais resultados do capítulo anterior, as limitações do trabalho e perspectivas que o trabalho abriu para novos estudos. Por fim apresentamos a “*bibliografia*” consultada para a realização deste trabalho.

E assim se dá por encerrada a apresentação. Votos de boas leituras.

Capítulo 1: O Período Probatório

Na literatura, tanto nacional quanto internacional, quando procuramos informações acerca do que é o período probatório encontramos duas palavras: provação e indução.

Alguns autores referem que estas duas palavras podem ser consideradas como sinónimas. Outros, por sua vez, fazem a distinção da seguinte forma: o período de indução tem um carácter mais formativo e o período probatório tem um carácter mais avaliativo. Em comum têm o facto de acontecerem sensivelmente no mesmo período de tempo (Killeavy; Murphy; Hardford; Walsh; Áingléis; Díomasaig, 2006: 2).

Neste trabalho, não pretendo fazer esta distinção entre os dois termos, pelo que os usarei indistintamente. Decidi fazer isto porque, por um lado, o Despacho n.º 21666/2009 que regulamenta a efetiva entrada em vigor do período probatório, se lhe refere, passe a redundância, como “período probatório”. E, por outro lado, autores como Pacheco e Flores (1999) identificam três fases ou etapas na formação de professores¹.

A primeira etapa é formação inicial ou pré-serviço, que já inclui o estágio. A segunda etapa é a iniciação ao ensino, o qual denomina por indução² e corresponde aos primeiros três anos da carreira, onde o professor é denominado professor principiante. A terceira fase é a formação contínua.

E, não só ele considera que os primeiros três anos correspondem ao período de indução, também Bartell (2005) o faz, que define os programas de indução de professores da seguinte maneira:

“A systematic, organized plan for support and development of new teacher in the initial one to three years of service” (Bartell, 2005: 6).

De facto, Bartell (2005: 6) apresenta-nos a seguinte tabela a propósito dos estádios da carreira dos professores.

¹ “A primeira corresponde ao período de preparação numa instituição específica onde o aluno futuro professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra o período de práticas de ensino). Os primeiros anos de atividade profissional correspondem à segunda etapa de formação - período de indução - durante o qual o professor neófito adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional. Finalmente, a formação contínua inclui todas as ações ou estratégias de desenvolvimento (planificadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido do crescimento profissional dos professores” (Pacheco e Flores, 1999: 52).

² “Veenman define o professor principiante como [aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de se ter graduado] ” (Pacheco e Flores, 1999: 55).

Tabela 1: Estádios da carreira dos professores

Nível da carreira	Definição
Estágio	A preparação profissional inicial para ensinar, qualquer que ela seja. Esta fase pode também incluir o “retreinamento” para o papel de professor
Indução	O primeiro de muitos anos de emprego quando o professor é socializado nas normas e expectativas da escola e da profissão. O professor pode também experimentar uma fase de indução quando vai para outro nível de ensino ou para uma nova escola.
Construção de competências	O professor luta para melhorar as suas técnicas de ensino e capacidades, bem como para construir um repertório de estratégias de ensino
Entusiasmo e crescimento	O professor alcançou um alto nível de competência mas continua a aprender entusiasmadamente e a progredir enquanto profissional
Frustração na carreira	O professor experimenta desilusão e uma decrescente satisfação no trabalho. Isto é várias vezes descrito como “teacher burnout”.
Estabilização na carreira	O professor chegou ao “plateau” da carreira e faz pouco mais do que aquilo que lhe é exigido. Este estágio da carreira é algumas vezes caracterizado por um descomprometimento com a profissão e por uma estagnação
Processo descendente na carreira	O professor prepara-se para sair da profissão, reflete com base no seu percurso ao longo da carreira
Abandono da profissão	O professor deixa o emprego e passa para a reforma ou para outra carreira

O período de indução foi caracterizado durante muitos anos pela metáfora “nada ou afunda”, que vem da expressão em inglês “Sink or Swim”(Bartell, 2005; Furlong & Maynard, 1995; Varah et al., 1986). Esta imagem servia para descrever os professores que entravam na profissão docente. E é, segundo Darling-Hammond (2005), uma das imagens mais familiares entre os educadores. A imagem que é de um professor em início de carreira subindo à tona e descendo num mar de águas revoltosas, sendo constantemente abanado por ondas e agarrado a um colete de salva-vidas (Bartell, 2005: xi).

Outros autores denominam também esta fase de choque com a realidade: “reality shock”. (Pacheco & Flores, 1999: 55; Gonçalves, 2009: 25; Marso & Pigge, 1987: 53). De acordo com Darling-Hammond, “a grande maioria dos professores e educadores relembra de uma

forma vivida, muitas vezes dolorosa, os primeiros rituais de passagem durante os primeiros anos de experiência dentro da sala de aula. Muitos ex-professores ao longo da sua vida relembram e recontam com grande clarividência a história do seu insucesso, em como ficaram desencorajados quando não conseguiram traduzir para a prática os quadros teóricos que pensaram ter aprendido durante os seus anos de preparação ou no seu período de observação como alunos do sistema educativo. E são mais do que se possa pensar”. (Bartell, 2005: xi).

Ressalte-se que Pacheco e Flores (1999: 47), citando Gimeno (1988: 223), referem que “não é estranho que 3/4 dos professores considerem que a formação inicial que receberam não lhes serviu para nada — um juízo que é tanto mais duro quanto mais jovens são os professores.”

Por esta razão, isto ficou conhecido na literatura como o *choque da transição* ou o *choque da realidade* e acontece quando há o confronto entre a teoria e a prática (Pacheco e Flores, 1999: 47-48).

Marso e Piegge (1987), numa revisão da literatura sobre este choque, apontam vários autores e os fatores que estes identificaram. Um desses autores é Veenman que menciona três causas: atributos da personalidade, treino profissional insuficiente ou fatores advindos de situações que ocorram no trabalho (Marso & Piegge, 1987: 53).

Por estes motivos, os estudos apontam que cerca de um terço das pessoas que entram na profissão de professor abandonam a carreira nos primeiros 5 anos de ensino. E as percentagens podem aumentar nas escolas em que os desafios são maiores e o apoio prestado é menor. O *National Pilot Project on Teachers Induction*³ também refere essa mesma situação para os Estados Unidos da América e Canadá, quando faz um ponto de situação dos modelos de indução internacionais, bem como outros autores (Bartell, 2005; Killeavy, 2006; Gold, 1996; Huling-Austin, 1986).

Apesar disso, e de acordo com Darling-Hammond, este padrão de longa data começou a ser alterado. Para isso a autora aponta como causa o facto de muitos estados terem disponíveis certos tipos de tutoria ou programas de indução para os professores em início de carreira.

³ Relatório da implementação do período probatório na Irlanda nos anos (2002/2004), fases 1 e 2, no ensino primário e secundário. (Killeavy; Murphy; Hardford; Walsh; Áingléis; Díomasaig, 2006)

Mas não é só o abandono da profissão pelos melhores profissionais que está em causa (Gold, 1996: 552). Também é o definir de comportamentos e atitudes que acompanharão o professor ao longo da sua carreira:

“Few experiences in life have such a tremendous impact on the personal and professional life of a teacher as does the first year of teaching. The initial experiences are imprinted, embedding perceptions and behaviors regarding teaching, students, the school environment, and their role as teacher. This phenomenon of imprinting etches impressions and feelings during a critical period of the teacher’s life. When encountering similar experiences throughout their career, these feelings and impressions are elicited. Thus, a teacher’s instructional and teaching – related behaviors are influenced significantly by initial imprinting” (Gold, 1996: 548).

Isto acontece porque o primeiro ano é um período crítico para a aprendizagem e onde as experiências deixam marcas, sejam elas boas ou más, e influenciarão futuros comportamentos:

“Hess defined imprint as a type of process in which there is an extremely rapid attachment, during a specific critical period, of an innate pattern to specific objects which thereafter become important elicitors of that behavior” (Gold, 1996: 548).

Embora os programas de indução variem grandemente em qualidade, é importante a noção que os professores em início de carreiras deveriam ser ajudados a desenvolver as suas práticas, tal como os novos médicos, enfermeiros, e engenheiros são apoiados no início das suas carreiras. É por isso que Darling-Hammond, no prefácio que faz ao livro de Bartell, considera necessário que esta noção de apoio e ajuda nos anos iniciais comece a ser aceite e praticada (Bartell, 2005). Este facto torna-se importante uma vez que os professores já não são vistos como meros transmissores de conhecimento, doutra forma poder-se-ia argumentar que eles necessitam de pouco mais que o conhecimento básico dos conteúdos e da capacidade para transmitir este conhecimento aos estudantes.

Mas atualmente é esperado dos professores muito mais do que isto, muito mais do que passar informação sobre determinada matéria ou objeto de estudo.

Nos dias que correm, é esperado que os professores estejam preparados para fazer diagnósticos, planos, e serem facilitadores das aprendizagens e líderes. Também é requerido que saibam muito sobre os processos de aprendizagens e que tenham um vasto reportório de estratégias ao seu dispor.

Mais, os professores têm a incumbência de possuir a capacidade de olhar os seus alunos como indivíduos e responsabilizarem-se pelo comprometimento individual de cada um deles numa autêntica e genuína aprendizagem. Daí este papel ser, sem sombra de dúvidas, a mais completa e complexa visão de o que é ser professor.

Porquanto, de acordo com a conceção supracitada, é requerido aos professores que estejam profundamente submersos no conhecimento da matéria e da pedagogia durante os seus anos de preparação, mas que nunca sejam tidos como produtos acabados. Devem continuar a aprender, a desenvolver e a aperfeiçoar a arte de ensinar ao longo das suas carreiras, à medida que interagem com estudantes e colegas. Nesta linha, Kosmidou-Hardy & Marmarinos (2001) sustentam que desde que o ato de ensinar é profissional, o mesmo é dizer que o domínio educativo não está mais acessível àqueles que possuem a faculdade natural de transmitir os seus conhecimentos gratuitamente aos seus alunos, mas está reservado àqueles que conseguiram entrar nesta profissão, cumprindo as exigências que aparecem, para os que aspiram a professores respondam enfim ao papel do “professor profissional”, que deve ser eficaz nas suas ações e performances.

Ainda de acordo com os mesmos autores, isto deve-se ao facto de hoje em dia vivermos numa sociedade de consumo, onde todos os bens têm um contravalor. Isto significa que não é um valor que existe mas que é reconhecido pelas pessoas, a alguém ou a alguma coisa. Este valor, de acordo com a justificação, deve ser definido pelos procedimentos modernos e assinado por um juiz em função do produto avaliado, de sorte que o consumo desse produto é justificado e posto em evidência e que as suas vantagens, públicas e privadas, assim como os seus impostos e os seus capitais não são esbanjados, mas ao contrário, que o seu investimento é benéfico e assim sendo vantajoso (Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 2001: 60-61).

A indução torna-se assim a ponte que liga uma forte preparação inicial a uma prática madura e sustentada que será afinada e refinada ao longo do tempo.

O atrito ou mal-estar entre os professores continua a ser uma questão em todas as escolas e particularmente em ambientes e condições de trabalho mais desafiadoras (Bartell, 2005; Killeavy, 2006). Poucos são os professores bem preparados e experientes que permanecem e os alunos são frequentemente os mais prejudicados e negligenciados.

O processo de mentorar é mais do que reter professores na profissão, é principalmente e acima de tudo ajudar os professores a tornarem-se mais profissionais e a fazerem melhor as suas tarefas.

É usar a sabedoria e experiência de professores mentores para guiar os professores em início de carreira. É dar aos professores um cuidadoso e atento feedback sobre o seu trabalho. Mais importante é melhorar a aprendizagem dos alunos.

Os anos iniciais de ensino são os mais desafiadores para os novos professores.

Tipicamente os novos professores lutam para sobreviver ao dia a dia. É nestes primeiros anos de entrada dos professores na profissão que se estabelecem os padrões e as práticas que quase sempre permanecem ao longo da carreira (Gold, 1996: 548).

A tomada de consciência da suma importância destes primeiros anos da carreira deve levar-nos a olhar com especial atenção para a fase de indução dos professores definida frequentemente como o primeiro dos três anos.

Todos queremos que os professores se tornem membros bem sucedidos e que contribuam positivamente para a profissão.

Para Bowers e Rauth (1986), na sua crítica aos artigos de indução, muito se tem escrito sobre o período de indução, mas pouca atenção tem sido prestada a uma visão mais alargada que é a experiência de indução. Ou seja, não se pretende só que o professor seja capaz de sobreviver a estes primeiros anos mas que construa as bases para um desenvolvimento profissional sustentado e continuado no tempo.

Conforme Bowers e Rauth referem, a indução e a mentoração estão demasiadas vezes focadas exclusivamente nas estratégias de sobrevivência.

Para as autoras, enquanto estratégias iniciais, estas técnicas de sobrevivência são importantes nesta etapa da carreira (Bowers et Rauth, 1986: 38).

Bartell (2005) apresenta-nos uma tabela que sumariza as etapas do desenvolvimento dos professores. Nesta tabela podemos ver a cinzento onde é que o período de indução se encontra segundo os diferentes autores, nas várias etapas do desenvolvimento profissional.

Tabela 2: O período de indução nas etapas do desenvolvimento profissional.
(Bartell, 2005: 29)

Fuller	Katz	Burden	Feiman-Nemser	Fessler and Christiansen	Berliner
			Formação inicial		
			Estágio	Estágio	
Sobrevivência ou preocupação consigo próprio	Sobrevivência	Sobrevivência	Indução	Indução	Aprendiz
Gestão ou tarefas relacionadas	Consolidação	Ajustamento		Construtor de competências	Principiante avançado
	Renovação	Amadurecimento	Em serviço	Entusiasta e a crescer	Competente
Preocupações com o impacto	Maturidade				
					Proficiente
				Frustração da carreira	
				Estabilidade na carreira	Mestria
				Decréscimo na aposta da carreira	
				Saída da profissão	

Contudo, segundo John Furlong, a literatura referente ao desenvolvimento profissional dos professores indica que as boas práticas desenvolvem-se com o tempo e que os professores têm necessidades específicas de acordo com o patamar de carreira em que se encontram (Furlong & Maynard, 1995: 178-181; Marcelo, 2009: 10-11).

Assim sendo, ele apresenta uma tabela que passarei a descrever, que liga as etapas da mentoração ao desenvolvimento dos estudantes (professores mentorados) e as estratégias de mentoração chave para cada etapa.

Desta feita, para os professores em início de carreira o seu foco de aprendizagem seriam as regras, os rituais e as rotinas e o estabelecer da autoridade. Nesta fase o papel do mentor

seria o de ser um modelo. As estratégias de mentoração nesta fase são a observação e o trabalho colaborativo que se focam nas regras e nas rotinas.

O próximo estágio seria a de um ensino supervisionado, em que o holofote de aprendizagem do professor incidiria nas competências de ensino. A função do mentor seria, nesta fase, ser um motivador, um treinador e um facilitador. Para isso o seu dever era observar o mentorado de forma sistemática e fazer o *feedback* da sua atuação, ajudando no processo de reflexão na ação.

Do ensino à aprendizagem é o próximo degrau. Neste o foco de aprendizagem do professor seria entender a forma como os alunos aprendem e desenvolver um ensino eficaz. O mentor ajudaria tecendo críticas construtivas. As estratégias seriam a observação do professor e o reexaminar das planificações.

A última etapa seria a do ensino autónomo em que professor aprende a ter uma prática sustentada. O mentor teria como função promover a reflexão conjunta. As palavras-chave para esta etapa eram uma parceria no ensino e uma parceria na supervisão.

É de ressaltar que os autores não dizem “o tempo” para cada etapa, pelo contrário eles assumem que esta tabela não é rígida e que estes processos são mais complexos do que este modelo mostra. Também salientam que os estudantes/professores se desenvolvem ao seu próprio ritmo e que muitas vezes necessitaram de visitar etapas anteriores ou porque simplesmente se esqueceram ou porque pretendem reaprender num contexto diferente e a um nível mais profundo (Furlong & Maynard, 1995: 180-181).

Verificamos, pois, que os desafios enfrentados pelos estudantes professores são vários e de várias ordens. Os novos professores trazem consigo diferentes *backgrounds*, motivações, e níveis de experiência para o seu primeiro ano de trabalho. A forma como eles encaram a profissão e o seu papel nela é moldado por estas motivações, bem como pelo contexto em que trabalham. Os novos professores vêm para as salas de aula com grandes expectativas, tanto para eles próprios como em relação aos seus alunos.

Todavia, sabemos que o primeiro ano de experiência é uma experiência decepcionante para a grande maioria dos professores e que ao longo do primeiro ano os professores experienciam uma diminuição na força da crença da sua própria eficácia e no potencial de aprendizagem dos seus próprios estudantes (Bartell, 2005: 3; Furlong & Maynard, 1995: 68-70).

É aqui que o período de indução precisa de atuar.

Quase todos os estudos de conservação dos professores na carreira identificaram os três primeiros anos como os mais perigosos para o abandono da profissão, nos quais os professores correm mais riscos de abandonar a carreira. As taxas de desistência são elevadíssimas entre os professores com ambientes pessoais difíceis nas escolas urbanas e são essas as escolas que mais têm dificuldade em atrair e reter os professores mais competentes (Huling-Autin, 1986; Varah et al., 1986).

Os primeiros anos de ensino são muitas vezes caracterizados como “nada ou afunda” ou pela mentalidade da “sobrevivência”, porque muitas vezes há uma falha em providenciar um suporte cuidadoso e providenciar um desenvolvimento atento do ensino ao longo do tempo.

É esperado dos professores em início de carreira que assumam as mesmas responsabilidades que os professores mais experientes e muitas vezes são-lhe atribuídos os alunos mais difíceis e mais desafiadores, aqueles que os colegas, os professores com mais experiência, não querem ensinar. Não há patamares ou níveis de responsabilidade como acontece em muitas outras profissões.

Por esta razão, não é de pasmar que os novos professores falem apenas em tentar sobreviver aos seus anos iniciais de carreira (Bartell, 2005: 3-4).

A necessidade de professores bem qualificados e altamente competentes nunca foi tão grande como nos dias de hoje. Aqueles que preparam os professores veem-se desafiados a produzir novos profissionais altamente qualificados que possam ir ao encontro das novas exigências. Vivemos numa época em que as exigências feitas aos professores estão a aumentar. Das escolas mais do que nunca é esperado que sirvam uma população cada vez mais diversa e providenciem uma educação moral e outros serviços de apoio aos estudantes e às famílias. Estes novos professores irão ensinar numa enorme variedade de contextos e lugares. Irão ensinar em escolas urbanas, rurais e suburbanas. Irão ensinar todo o tipo de alunos de todo o mundo com uma enorme diferença de etnicidade, culturas e línguas. Irão ensinar alunos que têm um grande suporte familiar e carinho e um ambiente que proporciona o desenvolvimento harmonioso e a integração e outros aos quais faltará este sistema de apoio. Irão ensinar estudantes com diferentes características e capacidades e em diferentes níveis com diversas necessidades de aprendizagens (Bartell, 2005: 4).

Nos tempos que atravessamos somos chamados a preparar uma força de trabalho mais eficaz, mais capaz, preparada para os desafios e complexidades dos anos que se avizinham (Bartell, 2005: 4-5).

O Estado e as políticas nacionais⁴ têm abraçado as normas que apelam a uma maior prestação de contas, por parte dos professores, alunos e das próprias escolas.

Destes novos professores é esperado que sejam altamente qualificados e que sejam responsabilizados pelos resultados nas suas salas de aula.

Estes desafios apelam a uma grande quantidade de professores que vão ao encontro das qualificações mínimas que passem todos os testes e que tenham sucesso no cumprimento dos programas de preparação (Bartell, 2005: 4-5).

Contudo, mesmo atingindo este patamar de qualificações mínimas não são suficientes para os desafios vindouros. Ensinar é uma tarefa difícil e desafiadora. Ensinar bem, de forma a que todos os alunos desenvolvam todo o seu potencial e experienciem o sucesso é ainda mais desafiante. Os professores que entram na profissão hoje em dia precisam saber que à sua frente têm um longo caminho para completar e desenvolver o seu conhecimento, competências e habilidades de forma a tornarem-se peritos no seu campo de trabalho.

Espera-se que os professores se preocupem com o seu trabalho e com os seus alunos, mas que haja mais do que boas intenções. Devem ser capazes de examinar criticamente, refletir acerca de e aperfeiçoar a sua própria prática, ao mesmo tempo que prosseguem continuamente na busca por mais conhecimento e sabedoria (Bartell, 2005: 5).

Por estas razões, há muito que aprender a ensinar não é uma tarefa limitada no tempo e no espaço, mais concretamente, que só acontece nos programas de preparação inicial.

Aprender a ensinar é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, envolve novas aprendizagens na medida que no contacto com novos alunos se partilham ideias, problemas e soluções com colegas. Uma fase crucial neste processo de desenvolvimento do professor é o período de entrada, chamado de indução ou probatório. As ideias, as abordagens e as práticas aprendidas durante este período de tempo serão aquelas que muito provavelmente o professor continuará a utilizar ao longo da sua carreira de professor (Bartell, 2005: 5-6).

Podemos deixar o professor a lutar pela sobrevivência ou ajudá-lo a ultrapassar este período da melhor maneira possível. Para isso, deve ser um período planeado, onde o

⁴ A título de exemplo repare-se nas novas regras para a entrada de professores na carreira, como por exemplo o exame de acesso à profissão e a introdução de um período probatório (OECD, 2009: 23).

professor recebe orientação, neste período que é tão rico e desta forma continuar a aprender e a desenvolver todas as habilidades que levam a uma prática de sucesso (Bartell, 2005: 6).

Os programas de indução foram desenvolvidos como uma forma eficaz e pensada de introduzir os novos professores às suas responsabilidades, ou seja de apresentar os recém-chegados à sua profissão. O objetivo de um programa de indução planeado sistematicamente é ajudar os professores não só a sobreviver, mas também a terem sucesso, prosperarem, florescerem e desabrocharem. O período probatório torna-se assim um legitimador do pedido de ajuda (Bartell, 2005: 6).

E este pedido de ajuda pode ser em vários campos. Carol Bartell (2005: 17) apresenta-nos a seguinte tabela com as diferentes necessidades dos professores e período de indução.

Tabela 3: Necessidades dos professores em período probatório. (Bartell, 2005: 17)

Categoria	Exemplos
Processuais	Familiarização com a escola e os procedimentos local, bem como as expectativas concernentes ao pessoal docente
Gestão	Estratégias de gestão de sala de aula; gestão de tempo; organização da sala de aula; arranjo dos materiais; horários; fazer o atendimento; manter registos
Psicológicos	Lidar com o stress, ganhar autoconfiança; lidar com as mudanças e os desapontamentos; transição do papel de estudantes para professores; ir ao encontro das necessidades psicológicas e emocionais de bem-estar.
Institucionais	Expectativas e os padrões específicos para cada ano de escolaridade; plano das aulas; recursos educacionais; avaliação de progressos de resultados e uso desses mesmos resultados para moldar a instrução; usar variedade nas práticas instrucionais adaptando a instrução de forma a ir ao encontro das necessidades específicas de cada aluno
Profissionais	Ensinar as normas e as práticas; apropriação dos limites adequados entre os professores e os alunos; oportunidade de desenvolvimento profissional.
Culturais	Desenvolvimento de relacionamento com alunos e pais; compreensão e apreciação do ambiente; usar os recursos das comunidades; valorizar a diversidade; desenvolver a competência cultural
Políticos	Conhecer os colegas; contribuir para programas extracurriculares; construir relações com os colegas, trabalhadores e administradores; compreender o contexto mais largo do ensino e dos esforços da reforma.

1.1 A origem da palavra mentor

O termo *mentor* tem a sua origem na Odisseia de Homero (Galvez-Hjernevik, 1986; Gold, 1996). Neste conto clássico Ulisses deixa o seu filho Telémaco aos cuidados de um velho homem chamado Mentor que o educa e o treina enquanto Ulisses está na guerra a lutar contra Troia.

A responsabilidade do Mentor, como amigo fiel de Ulisses, era demonstrar integridade, sabedoria e comprometer-se pessoalmente com a educação de Telémaco. Este era o seu protegido. A obrigação de Telémaco deveria ser, por sua vez, demonstrar pelo seu mentor, respeito: “It was Mentor’s difficult task to help Telemachus see the error in his judgment in a way that would allow the young protégé to grow in wisdom and not in rebellion” (Galvez-Hjernevik, 1986: 6).

Esta relação entre os dois era regida pelo enorme respeito mútuo e, embora fosse exigente, era recompensadora.

Deste relacionamento veio o sentido de mentoração como sendo uma interação emocional entre um indivíduo mais novo e um mais velho em que a responsabilidade do mentor é ajudar a moldar o crescimento e o desenvolvimento do seu protegido.

Este conceito de dois indivíduos maduros que partilham o seu conhecimento com as futuras gerações começou, segundo Yvonne Gold (1996), em 1970, quando muitas agências governamentais e corporações lançaram programas de mentoração.

Na década seguinte os colégios, as universidades, e as escolas adotaram este conceito de mentoração, pois acreditavam na premissa que se este conceito trazia valor no comércio, no governo e noutros campos também traria valor acrescentado à educação, especialmente na ajuda aos professores mais novos, no início de carreira.

“Research and writings on mentoring are adaptable from the adult development discipline and business profession to the school setting” (Galvez-Hjernevik, 1986: 8).

Assim sendo, por causa desta conceção os programas de mentoração de professores foram desenvolvidos com base na ideia de que aqueles que assumem o papel de professor mentor têm a responsabilidade de serem guias fiéis, exemplos a seguir, protetores e excelentes profissionais (Gold, 1996: 572-573).

Contudo, Galvez-Hjornevik, defende que o uso do termo *mentor*, para os professores em período de indução está errado, ou pelo menos não totalmente correto. Segundo ela, o termo mentor tem sido usado de uma forma livre e desprendida do seu conceito original, significando, por exemplo, professor, técnico, instrutor, modelo positivo a seguir, descobridor de talentos, facilitador, responsável, protetor e um líder de sucesso. Para ela, o termo mentor, só deveria ser aplicado àqueles que na sua relação tivessem presentes pelo menos alguns destes sentidos. E não só Galvez-Hjornevik, outros investigadores que fizeram uma revisão da literatura sobre educação nos últimos anos afirmam vivamente que os estudos não mostram uma definição nítida do papel do mentor e não revelam as diferenças entre mentor e um professor influente, se é que essa diferenciação chega mesmo a existir.

Ao encontro de Galvez-Hjornevik vai Merrim:

“Studies from educational settings reveal no clear notion of how a mentor is different from an influential teacher, and if they can be differentiated” (Gold, 1996: 572).

Também outro problema relativo ao papel do mentor é que este foi atribuído como forma de implementar reformas idealistas mas que tinham por base um parco conhecimento conceptual do que é a mentoração, e havia expectativas irrealistas e pouco pensadas quanto à sua forma de implementação (Gold, 1996: 573-573).

Outro apontamento que Yvonne Gold faz acerca do processo de mentoração é que há um certo ceticismo que as relações com o mentor atinjam todo o seu potencial e riqueza mediante um acordo formal.

Estas preocupações e críticas que dizem respeito ao papel do mentor ou da pessoa que providencia o suporte precisam de ser olhadas atentamente, uma vez que este é o ponto fulcral de todo o processo.

Nesta linha, uma das questões que se deve reconsiderar a este respeito é se será ou não necessário haver uma relação próxima e com significado profundo no qual o mentor é a pessoa mais velha e mais sábia. Ou então precisamos de examinar qual é o tipo de mentoração que é apropriada dentro da educação.

1.2 As características do mentor

De acordo com John Furlong e Trisha Maynard (1995), há um número variado de perspectivas sobre aquilo que é a natureza do ensino. Cada uma delas conceptualiza o ensino e aquilo que este implica. E, por sua vez, cada uma destas conceptualizações do ensino implica também um diferente ponto de vista do processo de aprender/ensinar e por isso mesmo uma visão diferente do que é o papel do mentor neste processo.

Por exemplo, para Schön, afirmam Furlong e Maynard, no seu primeiro livro, a conceção do ensino é de um processo transnacional eficaz. Contudo, no seu segundo livro a sua preocupação já não era caracterizar a ação profissional por si mesma, mas refletir nos processos que estão envolvidos na educação. Por isso para ele a reflexão na ação era central para a perspectiva de como estudantes podiam e deviam ser ajudados na aprendizagem pelo corpo profissional docente (Furlong & Maynard, 1995). A capacidade dos professores refletirem acerca da sua prática, analisar as diferentes circunstâncias e tomar decisões sobre as estratégias de ensino mais adequadas é a ferramenta básica para os professores usarem na resolução de problemas (Bowers, 1986).

Nesta perspectiva, o papel do mentor era, acima de tudo, um treinador que ajudasse o professor em início de carreira a refletir na sua própria prática docente.

Outros escritores, quer de forma explícita quer de forma implícita propuseram modelos diferentes para o processo de aprendizagem e em virtude disso, diferentes visões para o papel do mentor.

Tabela 4: Níveis de perícia dos professores. (Bartell, 2005: 27)

Nível	Categoria	Características
1º Estádio Aprendiz	Hesitante	Os professores em início de carreira estão a aprender os lugares comuns e algumas das regras de ensinar fora do contexto do ensino. Este é o patamar onde se aprendem os factos e as características das situações. Ganhar experiência é mais importante do que a informação verbal que lhe é dada ao novo professor em início de carreira
2º Estádio Nível inicial	Perspicaz	A experiência mistura-se com o conhecimento verbal. E o conhecimento dos casos e dos episódios acumula-se. Similaridades entre os contextos são reconhecidas. A experiência afeta o comportamento, contudo o principiante avançado pode continuar sem saber o que é importante.
3º Estádio Nível competente	Racional	Os professores tomam consciência das escolhas que têm que fazer. Eles estabelecem objetivos e prioridades, planificam e escolhem os meios mais adequados para aquilo que eles têm em mentes. São capazes de determinar o que é importante e o que não é. Aprendem a construir o currículo e a tomar decisões acerca da instrução
4º Estádio Nível de proficiência	Intuitivo	A intuição / ou a competência torna-se proeminente. Os professores tornam-se capazes de avaliar holisticamente a situação e reconhecer pontos em comum. Eles apoiam-se no seu rico conhecimento dos casos.
5º Estádio Nível de especialista	Racional/intuitivo	Os professores peritos têm ao mesmo tempo uma compreensão intuitiva e parecem sentir de uma forma não analítica e não deliberada s respostas adequadas às situações. Agem de uma forma fluida e sem esforço.

Por exemplo, para O’Hear (Furlong & Maynard, 1995) a importância estava em aprender através da imitação de alguém experiente. Esta era uma forma irrefletida de aprendizagem. Esta ideia segue, segundo Furlong e Maynard (1995), uma lógica de conceção de ensino como um processo quase místico, dependendo sobretudo da personalidade e da competência natural, não suscetível de análise sistemática (Furlong et Maynard, 1995: 178-179). Vista desta perspetiva, a mentoração não é um processo ativo, nem envolve habilidades particulares. Para se ser mentor é simplesmente ser um modelo a seguir. Este modelo contrasta profundamente com aqueles que defendem um modelo de competências

mais sistemático e baseado em habilidades de aprender a ensinar. O papel do mentor, nesta situação, mais se assemelharia a um treinador.

Outros, segundo Furlong e Maynard (1995), atestam que ensinar é uma atividade intelectual e moral complexa. Mais concretamente, discorrendo sobre a distinção de Dewey entre a rotina e a ação pensada, estes autores insistem que aprender a ensinar tem obrigatoriamente que envolver os alunos numa reflexão sistemática, tanto da sua prática como da dos outros, de forma a revelar as bases intelectuais e morais nas quais as suas práticas são fundadas.

Deste jeito, é só através da sua reflexão que os estudantes podem formar para eles próprios as bases racionais para as ações na sua profissão.

Os mentores são vistos nesta perspetiva como alguém que precisa de habilidades especiais de maneira a que possam ajudar os estudantes nesta reflexão sistemática (Furlong & Maynard, 1995: 178-181).

Por isso, os autores continuam afirmando que não é que haja falta de ideias ou de visões quanto à conceptualização do processo de aprender a ensinar e da definição do papel do mentor. Pelo contrário, para eles ainda é visível que muitas escolas, embora com diferentes visões para o papel do mentor, sublinham aspetos muito importantes do que é a mentoração.

Contudo para Furlong e Maynard (1995) o que está errado é que se olha para o papel do mentor de forma parcial. Ou seja, são mais visões ideais do que empíricas. Como consequência, não são tidas em atenção nem as complexidades nem a natureza em desenvolvimento do processo de ensino ao longo do tempo. Ou seja, estes autores defendem que assim como as necessidades de aprender a ensinar passam por diferentes estágios também o processo de mentoração precisa de diferentes tipos de suporte ao longo do tempo.

Para estes autores, os processos de mentoração/tutoria não são na sua essência diferentes de qualquer outra forma de ensino, pois precisam de partir do ponto donde os aprendentes estão e ter em conta o seu típico padrão de desenvolvimento (Furlong & Maynard, 1995).

1.3 O desenvolvimento profissional dos professores

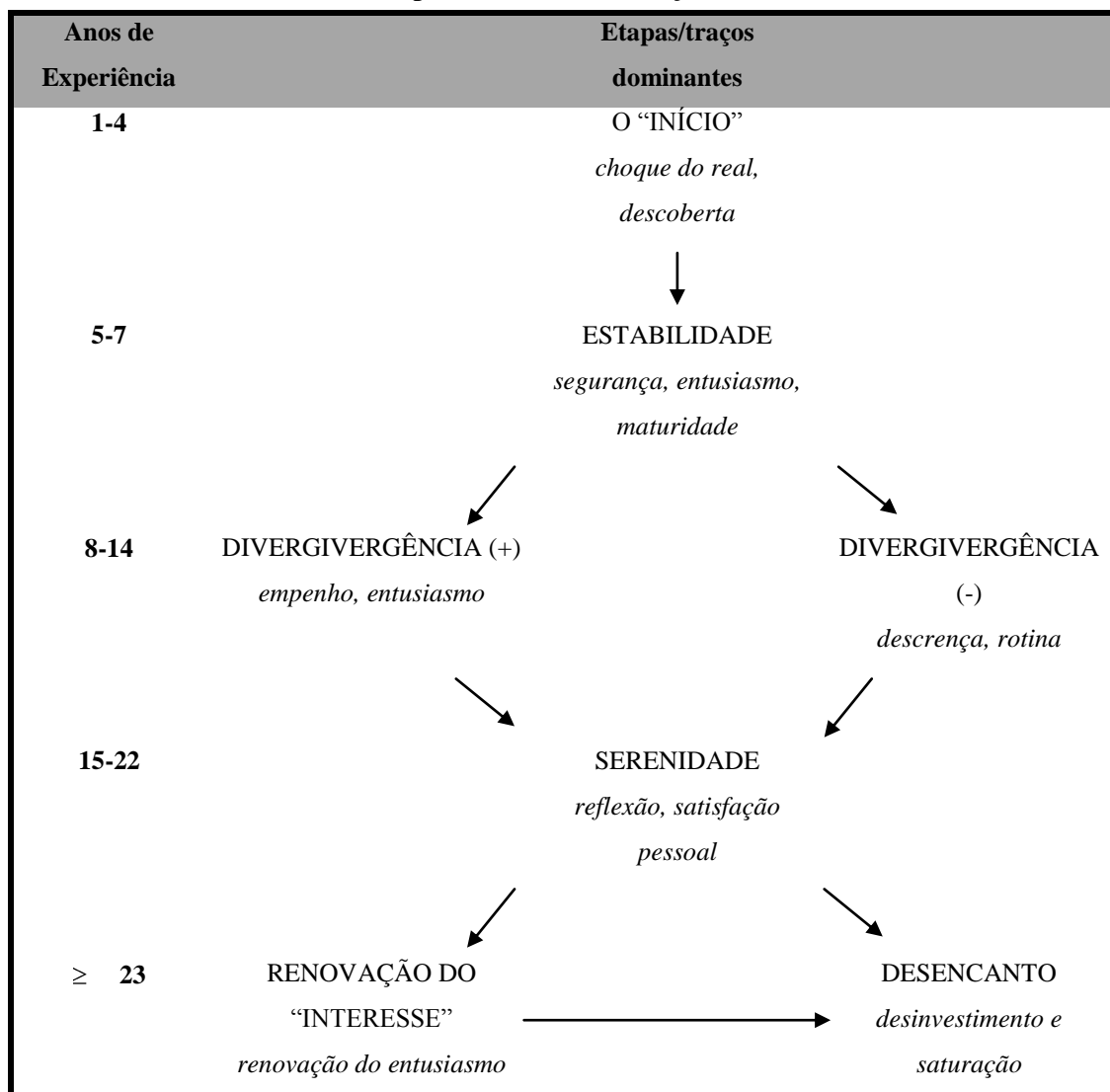
O desenvolvimento profissional tem-se tornado o foco cada vez mais importante das políticas de reforma educativas. Afinal, “as is the teacher as is the school, and we cannot teach for democracy by the models of slavery. By implication then, teacher characteristics, attitudes, conceptions of self, and intellectual and interpersonal disposition in large measure determine both the explicit and the so-called hidden agenda of the classroom. The formal curriculum is represented by the materials, lesson plan, and objectives, but the informal agenda is the atmosphere, or climate, in the classroom, as indicated by important teacher characteristics” (Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996: 666).

O relatório da OCDE (2005: 23) “teachers matter”, vai no mesmo sentido “The research indicates that raising teacher quality is perhaps the policy direction most likely to lead to substantial gains in school performance. However, there are many important aspects of teacher quality that are not captured by indicators such as qualifications, experience and tests of academic ability. The teacher characteristics that are harder to measure, but which can be vital to student learning need to be more prominent in teacher preparation and employment.”

Outro aspeto importante a ter em conta é que “a maneira de ser professor varia [...] ao longo do tempo” (Gonçalves, 2009: 24). Uma vez que ensinar é uma atividade intelectual, complexa, dinâmica, interativa, por isso, dominar a técnica de aprender a ensinar leva tempo. (Bartell, 2005: 28).

Por isso, considera-se que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo “que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009: 11). Gonçalves a partir dos seus estudos construiu a seguinte tabela que nos mostra o “comportamento profissional dos professores” ao longo dos anos:

Tabela 5: Etapas da carreira (Gonçalves, 2009: 25).



A primeira fase, “o início” corresponde aos primeiros quatro anos e é marcada ora pela “sobrevivência” e “choque da realidade” ora pelo “entusiasmo da descoberta”.

A segunda fase, segundo Gonçalves (2009), oscilará entre os cinco e os sete anos. É a fase da “estabilidade, acalmia”.

A terceira fase é a da “divergência” e vai sensivelmente dos oito aos 14 anos de serviço. Nesta fase há professores que continuam a investir na educação e na “valorização profissional”. Outros por sua vez alheiam-se e caem na rotina “alegando cansaço e saturação”.

A quarta fase é a da “serenidade” e vai dos quinze aos vinte e dois anos de carreira e é caracterizada por uma “acalmia”, fruto de um “distanciamento afetivo” e também de um sentimento de que se sabe o que se está a fazer.

A última fase é quinta, já em “fim de carreira”, entre os 23 e os 31 anos de serviço. E é marcada por dois sentimentos: a “renovação do interesse e o desencanto”. Segundo Gonçalves, “a maior parte [...] demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera da aposentação”. Outras mostraram-se entusiasmadas e “pareciam ter reinvestido na profissão”, contudo “algumas destas últimas acabaram por derivar para o desencanto” (Gonçalves, 2009: 25-26).

Sparks e Loucks-Horsley definem desenvolvimento profissional como todo o “processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Marcelo, 2009: 10).

Segundo Marcelo (2009: 10-11), tem vindo a surgir uma nova conceção sobre o desenvolvimento profissional dos professores com as seguintes características:

- “ 1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas formais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma

reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (Marcelo, 2009: 10-11).

Fica pois claro, a escola é o lugar onde se aprende a ser professor. Neste sentido, considera-se que os contextos de trabalho e as suas culturas se revestem de grande importância para o desenvolvimento profissional dos professores e contribuem para moldar o seu conhecimento profissional e a forma como é compreendido e valorado (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009: 147).

1.4 O período probatório em Portugal

Em Portugal, o período probatório aparece pela primeira vez referenciado no decreto-lei n.º 139-A/90, que previa no artigo 125.º que os docentes que viessem a integrar o sistema no ano escolar 1990/1991 fossem sujeitos ao mesmo. De acordo com o mesmo decreto-lei, o intuito do período probatório era o de “verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar” e visava “a melhoria qualitativa do exercício da função docente”. Este decreto-lei apoia o período probatório nas recomendações da OIT/UNESCO⁵ de 1962. O período probatório volta a aparecer de novo no decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, no capítulo VI, artigo 31.º que refere:

“A nomeação provisória converte-se em nomeação definitiva em lugar do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica, independentemente de quaisquer formalidades:

- a) No início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com menção de Satisfaz, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência.”

Este decreto-lei, no artigo 32.º, vai ao encontro do que já tinha sido referido no decreto-lei de 1990: “1. O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem a duração de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade”.

O que traz de novo este decreto é que vai ainda mais longe que o primeiro e especifica melhor o que é realmente o período probatório e em que termos é que ele pode ser concluído. Assim sendo, o decreto-lei no artigo 32.º refere:

“2. No decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de educação ou de ensino [...]. 3. O período probatório corresponde ao primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência. 4. O tempo de serviço prestado por docentes com qualificação profissional para a docência em regime de contratação, por um período mínimo de um ano escolar, computado até ao limite máximo de dois anos letivos, é contado para efeitos de conclusão do período probatório, desde que classificado com a menção qualitativa de Satisfaz. 5. Aos docentes titulares de habilitação própria para a docência com nomeação provisória é considerado como período probatório o tempo de serviço docente prestado até à respetiva aquisição da habilitação profissional,

⁵ Anexo 1

desde que classificado com menção de Satisfaz. 6. A obtenção da menção de Não Satisfaz no final do período probatório determina a exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontrava provisoriamente provido e a impossibilidade de voltar a candidatar-se à docência num período de dois anos escolares, durante o qual não pode igualmente ser contratado para o exercício de funções docentes.”

Em relação à avaliação ordinária dos docentes integrados na carreira, esta tem lugar no ano anterior à mudança de escalão ou no final do período probatório, e tem em conta o trabalho realizado pelo docente durante esse tempo (decreto lei n.º 1/98, artigo 41.º).

A avaliação é feita através de um documento de reflexão crítica sobre o trabalho efetuado pelo docente durante o tempo em causa e apresentado ao órgão de gestão do estabelecimento de educação, que posteriormente é objeto de apreciação pelo órgão pedagógico e avaliado com as menções qualitativas de Satisfaz ou Não Satisfaz.

Apesar de já em 1990 e 1998 ter sido consagrada a existência de um período probatório em que o docente é “pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de ensino”(decreto-lei de 1990, artigo 32.º), este só se veio a efetuar realmente no ano de 2009/2010, com a aplicação do artigo n.º 30.º do decreto-lei n.º 15 de 2007, de 19 de janeiro.

O despacho n.º 21666/2009 é fulcral pois vem, desta forma, regulamentar o período probatório de uma forma mais clara, bem como as ações de cada interveniente.

Assim sendo, no plano das intenções este despacho considera que o período probatório “corporiza uma mudança na regulação de acesso à carreira docente nas escolas públicas e promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e a sua integração e participação no desenvolvimento da escola. [...] Sendo a integração dos novos professores considerada um fator relevante na melhoria da qualidade do serviço pelos estabelecimentos de ensino” (despacho n.º 21666/2009: preâmbulo).

O período probatório tem, de acordo com este despacho, o seu centro na escola e é encarado como a ponte entre esta e a universidade ou escola superior de educação. A escola em que o professor se insere deve possibilitar “a socialização profissional do docente e a definição do seu perfil profissional”.

O despacho n.º 21666/2009 considera ainda que “o período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar” (despacho n.º 21666/2009: preâmbulo).

Em relação ao professor mentor, o despacho preconiza que o professor mentor seja “designado pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes a que pertence o docente em período probatório ou pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no caso do professor titular a designar pertencer a departamento diferente do docente em período probatório” (despacho n.º 21666/2009: artigo 2.º).

A escolha do professor mentor, deve ser efetuada tendo em conta os seguintes critérios de prioridade:

“a) Professor titular do mesmo grupo de recrutamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação de desempenho;

b) Professor titular do mesmo departamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação de desempenho;

c) Professor titular de outro departamento, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação de desempenho.

d) Professor, sucessivamente do grupo de recrutamento ou do departamento dos docentes em período probatório, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular e avaliação, supervisão pedagógica e formação de formadores ou, na sua inexistência, com o perfil adequado de acordo com os critérios definidos pela escola, com a menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação de desempenho, que será nomeado em comissão de serviço na categoria de professor titular, por um ano escolar.” (despacho n.º 21666/2009: artigo 3.º).

Em relação às funções que terá o professor mentor, o despacho também prossegue dizendo que lhe compete:

“a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho para docentes em período probatório que verse as componentes, científica, pedagógica e didática;

b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando -o na sua melhoria;

c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente;

d) Elaborar relatório circunstanciado da atividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas.” (despacho n.º 21666/2009: artigo 4.º).

Por esta razão, o despacho prevê nos pontos 5, 6 e 7, uma redução da componente letiva, tantos para os professores em período probatório, como para os professores mentores.

Para fazer a supervisão, o acompanhamento e a avaliação desta primeira implementação do período probatório o despacho delega à Universidade de Aveiro, através do LAQE (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa) essa tarefa, com a Professora Doutora Nilza Costa a coordenar o projeto.

“A supervisão, o acompanhamento e a avaliação da primeira aplicação do período probatório competem à Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa, coordenado pela Professora Doutora Nilza Costa⁶, nos termos de um protocolo celebrado com o Ministério da Educação através da Direção -Geral dos Recursos Humanos da educação (DGRHE):

Compete à Universidade de Aveiro:

a) Assegurar as condições de desenvolvimento do trabalho de acompanhamento do período probatório;

b) Promover a articulação entre a Universidade, as escolas e os professores mentores;

c) Ministras formação aos professores mentores;

d) Elaborar o relatório da atividade desenvolvida (despacho n.º 21666/2009: artigo 18.º).”

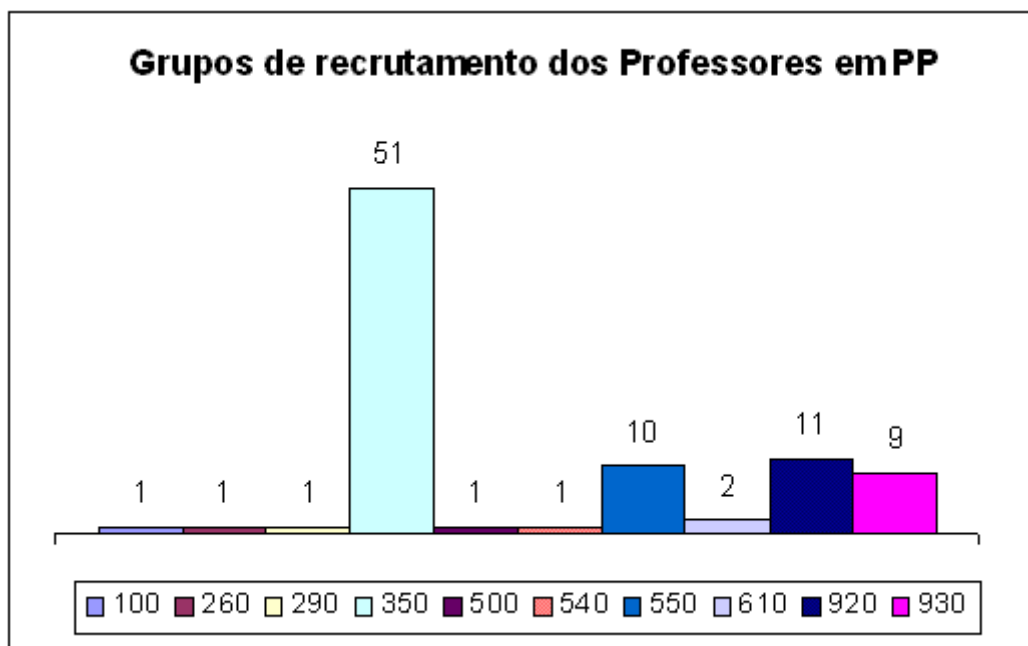
Desta forma é assim implementado pela primeira vez implementado em Portugal um período probatório, com o envolvimento de escolas, professores mentores e professores mentorados. E inclusive pela DGRHE através do LAQE.

⁶ A equipa coordenada pela professora doutora Nilza é composta dos seguintes membros: Maria do Céu Roldão; Idalina Martins; Joana Campos; Maria Figueiredo; Pedro Reis; Teresa Gonçalves e Teresa Leite.

1.5 Caracterização do período probatório em Portugal

O período probatório teve como participante 88⁷ professores colocados no concurso externo, pertencentes aos seguintes grupos de recrutamento⁸:

Gráfico 1: Grupos de recrutamento dos professores em período probatório (fonte: site do SAAPPP⁹ <http://cms.ua.pt/saappp/?q=node/61>, visitado em 28 de setembro de 2011).



Em relação aos professores mentores¹⁰ foram 84 os que participaram dos seguintes grupos de recrutamento¹¹:

⁷O número de docentes em período probatório sofreu alterações no decurso do ano letivo, pois houve docentes a quem lhes foi permitida a dispensa da realização do mesmo pela DGRHE.

Uma visita ao site da DGRHE (Direção Geral de Recursos Humanos da Educação) http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/periodo_probatorio, visitado em 26 de setembro de 2011, mostra que inicialmente eram 111 professores.

⁸ 100 – Educação Pré-escolar; 260 – Educação Física; 290 – Educação Moral e Religiosa Católica; 350 – Espanhol; 500 – Matemática; 540 – Eletrotecnia; 550 – Informática; 610 – Música; 920 – Educação Especial; 930 – Educação Especial

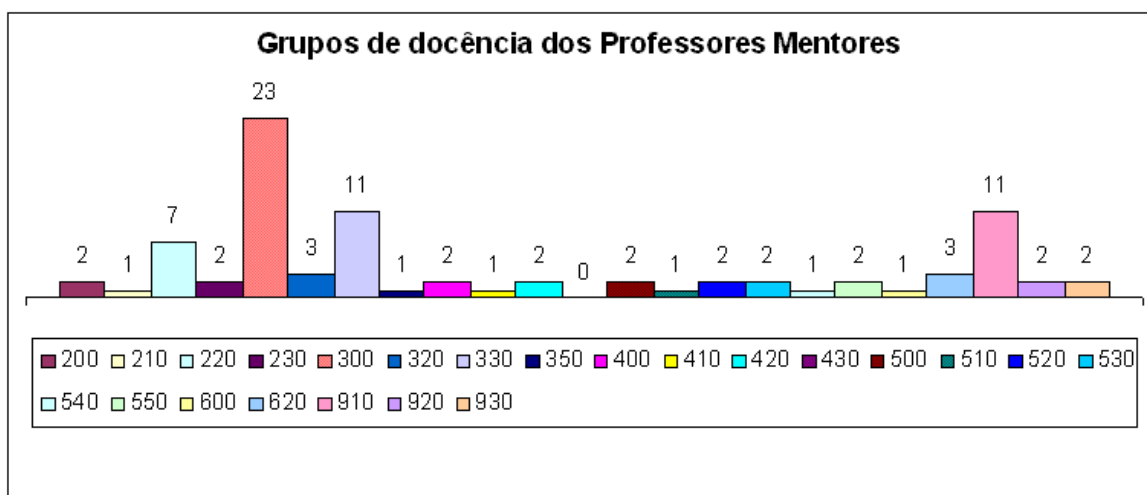
Os grupos de Recrutamento foram retirados do site da FNE (Federação Nacional de Educação) http://www.fne.pt/files_old/concursos_20062007/anexo_5_gruposrecrutamento.pdf, visitado em 28 de setembro de 2011

⁹ SAAPPP (Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores) site criado pelo LAQE.

¹⁰ Informação obtida no site do SAAPPP (Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores) <http://cms.ua.pt/saappp/?q=node/61>, visitado em 26 de setembro de 2011.

¹¹ 200 – Português e Estudos Sociais/História; 210 – Português e Francês; 220 – Português e Inglês; 230 – Matemática e Ciências da Natureza; 300 – Português; 320 – Francês; 330 – Inglês; 350 – Espanhol; 400 – História; 410 – Filosofia; 420 – Geografia; 430 – Economia e contabilidade; 500 – Matemática; 510 – Física e Química; 520 – Biologia Geologia; 530 – Educação Tecnológica; 540 – Eletrotecnia; 550 – Informática; 600 – Artes Visuais; 620 – Educação Física; 910 – Educação Especial; 920 – Educação Especial; 930 – Educação Especial.

Gráfico 2: Grupos de docência dos professores mentores (fonte: site do SAAPP <http://cms.ua.pt/saapp/?q=node/61>, visitado em 28 de setembro de 2011).



As escolas participantes foram 80¹² balizadas de Norte a Sul do país.

Se cruzarmos os dados referentes aos grupos de recrutamento dos professores em período probatório e dos professores mentores, rapidamente verificamos que poucos coincidem. De facto, só há seis grupos em comum entre professores em período probatório e professores mentores. São eles o grupo 350 com um professor mentor contra 51 professores em período probatório, o grupo 500 com dois professores mentores e um professor em período probatório, o grupo 540 com um professor mentor e um professor em período probatório, o grupo 550 com dois professores mentores e dez professores em período probatório, o grupo 920 com dois professores mentores e onze professores em período probatório e o grupo 930 com dois professores mentores e nove professores em período probatório.

Isto significa que muitos dos professores que realizaram o período probatório não tiveram professores mentores do mesmo grupo de recrutamento.

Além disso, houve professores mentores que tiveram mais do que um professor em período probatório.

¹² Informação obtida no site do SAAPP (Supervisão, Acompanhamento e avaliação do Período Probatório de Professores) <http://cms.ua.pt/saapp/?q=node/61>, visitado em 26 de setembro de 2011.

Capítulo 2: Metodologia

Quando se pretende fazer uma investigação, seja em que área for, uma das decisões que se tem de tomar é que metodologia se vai utilizar. A escolha incidirá, naturalmente, na que melhor nos ajudará a compreender, saber ou encontrar aquilo que pretendemos.

Pedro Demo (1981: 7), define a Metodologia desta forma: “Metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência. É uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa.” Mais à frente ele acrescenta “metodologia será, então definida como o estudo dos instrumentos de montagem de uma teoria, o estudo dos arcabouços teóricos. [...] Metodologia não estuda teorias, mas o modo de armação delas.”

Para Robert Linn (1986: 92), os métodos de investigação podem ser divididos em duas grandes categorias, os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Os métodos quantitativos são métodos geralmente associados com medições sistemáticas, com métodos experimentais e quase experimentais, análise estatística e modelos matemáticos.

Por sua vez os métodos qualitativos estão associados a observações naturalistas, a estudos de casos, etnografia, e relatórios narrativos.

Michael Grady (1998: 5-6) apresenta-nos a tabela 7 que ilustra mais detalhadamente quais as características que de alguma forma se encontram mais presentes num dos casos do que no outro.

Tabela 6: Características dos métodos qualitativos e quantitativos (Grady, 1998: 5-6).

Dimensão	Qualitativa	Quantitativa
1. Propósito	Predição e controlo, causa e efeito	Compreensão, descrição e interpretação do comportamento
2. Foco	As variáveis estudadas são muito limitadas, selecionadas e redefinidas	Procura-se um entendimento e uma compreensão holística
3. Dados	Os dados são impessoais mas consistentes, são guiados por números	Os dados são pessoais mas inconsistentes, guiados por pessoas
4. Intermediário	Testes e instrumentos	O investigador é a primeira fonte de recolha de instrumentos
5. Objetividade	Factos estáveis e quantificáveis	Dinâmica, mudança de perceções e de valores
6. Valores	Valores livres ou controlados	Os valores são explicados
7. Orientação	As hipóteses pré-determinadas são testadas	Respostas e teorias desenvolvem-se a partir dos dados recolhidos
8. Condições	A pesquisa é feita sob condições controladas	A pesquisa é conduzida sob condições naturais
9. Resultados	O foco é replicável mas os dados são poucos e de pouco interesse	O foco está em colecionar dados ricos e numerosos

Embora esta tabela nos ajude a estabelecer diferenças entre uma abordagem metodológica mais quantitativa e outra mais qualitativa, a verdade é que tanto Linn como Grady, salientam que é preciso reconhecer que as fronteiras destas duas categorias ficam muitas vezes esbatidas e não são dois compartimentos estanques. (Linn, 1986: 2; Grady, 1998: 5)

Mais concretamente, Linn (1986) afirma que quando se usam métodos quantitativos os investigadores recorrem muitas vezes a juízos qualitativos, mais concretamente nas questões que colocam, aos modelos que implementam, às medidas que se usam, aos processos analíticos que se empregam, e às interpretações do stress. O mesmo acontece com quem opta por modelos mais qualitativos, que muitas vezes encontra dados estatísticos e analíticos na sua caminhada e que sustentam a sua pesquisa.

Apesar disso, Linn (1986: 92) salienta que a ênfase, as tradições e as ideias são diferentes e que tal como Stenhouse (1988: 49) indica, ainda são vistas como duas culturas conflitantes e não complementares.

2.1 Os Estudos de Caso

A investigação qualitativa é geralmente o termo utilizado para as múltiplas abordagens que se fazem utilizando métodos qualitativos.

Outros termos usados que descrevem abordagens qualitativas são estudos de caso, etnográficos, antropologia educacional, fenomenologia e investigação-ação (Grady, 1998: 11).

Raymond Murray acrescenta “o método do estudo de caso, na pesquisa social [...] nasceu da descoberta de que a estatística, por melhor que seja, nunca dá uma visão completa do problema.” Daí o estudo de caso ser “uma tentativa de penetrar mais fundo nas situações sociais, estudando as opiniões e atitudes, as recordações e os desejos, as esperanças e temores dos seres humanos” (Amorim, 1987: 188-189).

Cohen refere que o estudo de caso é o estudo de um instante na ação (Cohen et al., 2005: 181).

Stake (2009: 18-21) considera que os estudos de caso podem ser intrínsecos e instrumentais e estudos de casos coletivos.

Intrínseco é quando, de acordo com o autor, não há hipótese de escolha. Ou seja, é-se obrigado a fazer aquele estudo.

O estudo de caso instrumental, é quando existe “uma necessidade de compreensão global” que nos leva a estudar o caso particular. Não por obrigatoriedade mas porque se quer.

Segundo o autor, é importante fazer esta divisão porque os métodos usados são diferentes. Por exemplo, quanto mais o estudo de caso for de valor intrínseco, menos curiosidade terá o investigador e, desta forma, haverá uma maior capacidade de discernimento quanto às questões mais importantes (Stake, 2009: 18-21).

De acordo com Stenhouse (1988: 49), o método do estudo de caso requer a recolha e o registo de dados sobre o caso ou os casos e a preparação de um relato com o caso.

A recolha de dados é o que se chama de “fieldwork”, trabalho de campo, e desenvolve de uma forma generalista em três partes, segundo o autor.

A primeira é a observação, participante ou não participante, e a entrevista.

A segunda é a recolha de dados, de estatísticas descritivas, e a administração de testes e de questionários.

E a terceira é possivelmente o uso de fotografias, ou a gravação de vídeos.

Stenhouse (1988: 49-50) divide os estudos de caso em quatro categorias. A primeira é o estudo de caso etnográfico, que se encontra dentro das ciências sociais. As outras três são de avaliação, os estudos de caso em educação e os de investigação-ação, que estão intimamente relacionados com a ação educacional e são variações do movimento do currículo.

Posto isto, abordaremos sucintamente quais as características de cada uma delas.

Assim sendo, de acordo com o mesmo autor, na etnografia o estudo de caso é feito em profundidade através de uma observação participante e sustentada por entrevistas. Este concentra-se no entendimento das sociedades humanas e nas culturas, particularmente através da observação e da interpretação das relações interpessoais no seu ambiente, com ênfase nos seus costumes e tradições. Segundo Stenhouse, alguns autores só utilizariam o termo “estudo de caso etnográfico” dentro dum quadro teórico de antropologia cultural. Contudo, o termo é também utilizado na generalidade, pelos sociólogos e os seus sucessores.

Globalmente pode dizer-se que um estudo de caso etnográfico procura o conhecimento dos atores estudados no caso e oferece/procura um ponto de vista distanciado de alguém que é forasteiro ao caso e normalmente chama a atenção para assuntos que aos participantes passa despercebidos. Normalmente, estes estudos de caso etnográficos não se relacionam diretamente com as necessidades práticas dos atores dentro dos casos, embora possam alterar a sua perceção e, a partir daí, a motivação de ser das suas ações (Stenhouse, 1988: 49).

Nos estudos de casos avaliativos, um único estudo de caso ou a coleção de casos é estudado em profundidade com o propósito de providenciar aos atores educacionais ou aos decisores, sejam eles os diretores, os pais, os professores, etc., a informação que os irá ajudar a julgar o mérito ou o valor das políticas e dos programas educacionais ou instituições. Os estudos de caso deste género desenvolveram-se no movimento do currículo.

Exemplos destes estudos são encontrados, segundo o autor, em Stake (2009) e Gjerde, em (1974) e MacDonald (1981). Os estudos de caso com este carácter avaliativo estão contudo presos à malha do tempo das escalas, dos programas e das decisões que avaliam.

O estudo de caso educacional é o método que muitos investigadores usam quando não estão preocupados, nem com as teorias sociais nem com a avaliação de julgamentos, mas

estão preocupados em entender a ação educacional. Estes podem adotar uma estratégia muito próxima da etnográfica, ou do avaliador. Estão mais comprometidos com enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores, seja pelo desenvolvimento de teorias educacionais, ou pelo refinamento dos procedimentos através duma sistemática e refletida documentação da experiência, ao que parece, esta abordagem multifacetada tem vindo a ter um papel cada vez maior nos estudos de caso em educação.

Os estudos de caso, de investigação-ação estão direcionados para a contribuição de um desenvolvimento do caso ou casos através do feedback da informação que pode levar à revisão ou refinamento da ação. No movimento do currículo, este tipo de estudo de caso, investigação-ação, foi usada intensivamente na pesquisa e no desenvolvimento de projetos para produzir materiais curriculares específicos. Quando as estratégias de ensino eram importantes no desenvolvimento, os professores estavam profundamente comprometidos em desenvolver as suas próprias estratégias de ensino através do próprio estudo do seu caso.

Stenhouse (1988: 49-52) aponta quatro fases que os estudos de casos tendem a seguir naturalmente:

- 1- A seleção de casos e a negociações dos mesmos;
- 2- O trabalho de campo;
- 3- A organização dos registos;
- 4- A escrita de um relatório.

Em relação ao ponto número um, para Stenhouse, a maioria dos estudos de casos são oportunistas, ou seja, é uma questão de ver interesse num caso ao qual tenhamos acesso.

As amostras aleatórias são apenas aplicáveis quando a amostra decorre simultaneamente usando métodos quantitativos dentro do paradigma psicoestatístico.

Uma vez que o caso é selecionado é preciso negociar o acesso ao mesmo.

Na pesquisa educacional este processo é complicado pela estrutura hierárquica de comando. Por isso, o investigador pode ter a necessidade de negociar com a autoridade administrativa antes de se aproximar de uma instituição ou com o chefe da instituição antes de se aproximar dos funcionários.

A cada etapa há o perigo de trabalho de campo ser percecionado como patrocinado por uma alta autoridade com consequentes riscos de distorção de dados.

É crucial que o acesso da informação não seja concedida às autoridades como troca pelo acesso ao caso expondo assim os objetos de estudo e influenciando as suas respostas.

No que concerne ao ponto dois, ou seja, o trabalho de campo, é para Stenhouse (1988: 49-50), um processo de evocação, ajuntamento e organização dos dados sobre que lá acontece ou que está próxima dos eventos aonde estão estudados do fenómeno.

Esta definição pretende cobrir não só o trabalho feito num sítio, mas também durante as vésperas e o fim de semana (Stenhouse 1988: 49-50).

Tabela 7: Vantagens e desvantagens do estudo de caso segundo Mackernan (1996:76).

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">1- Reproduz o ambiente fenomenológico dos participantes, com a descrição detalhada dos acontecimentos;2- Apresenta um relatório confiável e exato dos lugares e das ações;3- Usa vários métodos para corroborar e validar os resultados;4- Conta a história numa linguagem capaz de ser compreendida tanto por leigos como por profissionais;5- Apresenta informação que é “representativa”.	<ul style="list-style-type: none">1- Consome uma grande quantidade de tempo;2- Os resultados estão sempre suspensos até que a ação esteja acabada;3- Os investigadores podem ter, à partida, ideias que enviesem os resultados;4- Os investigadores podem ser “enganados” pelos entrevistados e pelos informantes no campo;5- Não há generalizações;6- Reveste-se de uma natureza idiossincrática e interpretativa;7- A base de dados é fornecida pelo investigador;8- Os custos;9- O treino.

Apesar destas desvantagens apontadas, os estudos de caso são de extrema importância pois podem penetrar em situações de maneiras que nem sempre são suscetíveis de análise numérica (Cohen: 181).

Ou como diz Duarte (2008: 114), a força do método do estudo de caso consiste em examinar em profundidade o caso, dentro do contexto da vida real.

2.2 A Entrevista

A entrevista é, de acordo com Amorim (1987: 182), “um processo de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal.” E através dela podem ser recolhidos diversos dados.

As entrevistas podem ser diretivas, semidiretivas ou não diretivas.

As entrevistas são consideradas diretivas quando as perguntas colocadas às diferentes pessoas pelo investigador/ entrevistador são semelhantes e ordenadas. Esta técnica serve para que a informação recolhida seja estandardizada.

A entrevista semidiretiva tem como fio condutor um guião que já contém algumas perguntas mas que tanto a ordem como as perguntas podem ser alteradas, ou inclusive podem ser colocadas novas questões que não as inicialmente planeadas.

Quanto à entrevista não diretiva tem como característica basilar a total liberdade do entrevistado. O papel do investigador é deixar que a palavra circule livremente e que o inquirido se exprima espontaneamente.

Quanto aos diferentes tipos de entrevista, Amorim (1987: 182-188) distingue seis:

A entrevista profissional, a entrevista clínica, a entrevista em profundidade, a entrevista centrada, a entrevista painel e a entrevista de grupo.

- 1) A entrevista profissional é em regra diretiva.
- 2) A entrevista clínica é, por norma, não diretiva ou semidirigida, dando “margem a uma grande liberdade” e os seus fins são terapêuticos (Amorim, 1987: 183).
- 3) A entrevista em profundidade “destina-se à pesquisa de motivações [...] que orientam o comportamento do indivíduo” (Amorim, 1987: 184).
- 4) A entrevista centrada serve para analisar o impacto de algumas situações ou vivências num indivíduo.
- 5) A entrevista painel é a entrevista onde a amostra da população escolhida é entrevistada de uma forma repetida em intervalos mais ou menos espaçados no tempo de maneira que se possam detetar as possíveis variações.
- 6) A entrevista de grupo fazem-se em grupo e os sujeitos são postos à prova de forma a medir o seu comportamento dentro de um grupo. Muitas vezes, estes tipos de entrevistas são complementados com as individuais de forma a detetarem-se mudanças no comportamento.

Juditt Bell (1999: 143-145) apresenta-nos uma “checklist” do que devemos ter em atenção na preparação de uma entrevista.

- 1º Decidir o que se precisa de saber;
- 2º Perguntar o porquê da necessidade daquela informação;
- 3º Será que a entrevista é a melhor maneira de obter a informação?
- 4º Se sim, então começar a desenhar as questões proeminentes;
- 5º Optar por um tipo de entrevista;
- 6º Refinar as questões;
- 7º Considerar quais as questões que serão analisadas.

Feita a entrevista, a transcrição total ou parcial é o passo seguinte. É por isso importante lembrar que “a transcrição tem um papel central no estudo do discurso oral, pois congela no tempo uma complexidade de acontecimentos e de aspetos de interação nas categorias de interesse para o investigador. Quando bem-orientada por um quadro teórico e por questões de investigação a transcrição permite ao investigador focar-se eficazmente nos acontecimentos cruciais e deixar de lado tudo o que é irrelevante (Edwards, 1993: 3).

Capítulo 3: O Período Probatório: Estudo de Caso

Dada a dispersão geográfica das escolas onde foi implementado o período probatório e a impossibilidade de ter os recursos humanos, materiais e até temporais, optou-se pela realização de um único estudo de caso numa escola da região centro para estudar esta primeira implantação do período probatório.

Além disso, este estudo de caso foi também inserido no âmbito do programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório, uma vez que estava previsto fazerem-se cinco estudos de caso.

A escola utilizada no nosso estudo de caso é uma escola pública, uma escola secundária com 3º ciclo, urbana e com uma população heterogénea, tanto urbana como rural. Tem cerca de 1000 alunos, a grande maioria no ensino diurno mas também alguns no ensino noturno. Os alunos provêm de meios socioculturais distintos. Os professores são cerca de 150.

Na escolha da escola teve-se em atenção o facto de esta ser um caso típico, pois havia uma professora mentora para duas professoras em período probatório cujos grupos de recrutamento eram diferentes do da professora mentora.

Outra semelhança que havia era o facto de ambas as professoras em período probatório já terem vários anos de serviço, embora fosse tempo de serviço prestado num grupo de recrutamento diferente daquele em que estavam prestes a efetivar.

A opção por um método qualitativo como o estudo de caso foi o caminho escolhido porque este permitia ter uma visão mais profunda do que se estava a passar dentro das escolas e quais os impactos que a introdução, pela primeira vez, de um período probatório nestes termos estava a causar.

Assim sendo, foi feito um pedido formal¹³ à escola para se realizar lá o estudo de caso. Uma vez aprovado o pedido, começamos a fazer a recolha de informação.

Primeiro, pedimos à diretora da escola, coordenadora de departamento e às professoras mentora e em período probatório que aceitassem ser entrevistadas. Para isso, foi-lhes garantido o anonimato e que as entrevistas seriam validadas pelas mesmas. Desta forma, concordaram com o nosso pedido de entrevista a diretora, a professora mentora e as professoras em período probatório. As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas.

¹³ Anexo 2

Além das entrevistas, foram também recolhidos os relatórios e as atas produzidos no âmbito do período probatório para serem analisados. Quanto às entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e foram a base do nosso trabalho. No que toca às atas e aos relatórios, procedeu-se à análise dos mesmos, porém não continham informação relevante para o estudo.

A tabela que se segue mostra a idade, o tempo de serviço e descodificam os símbolos utilizados na análise das entrevistas.

Tabela 8: Caracterização das entrevistadas.

Dados	Professora mentora	Professora em período probatório 1	Professora em período probatório 2	Diretora
Idade	46	48	34	X
Anos de serviço	23	12	12	X
Entrevista	E1	E2	E3	E4

3.1 Apresentação, análise e discussão das entrevistas

Quando partimos para as entrevistas¹⁴ semiestruturadas, já tínhamos em mente as categorias que iríamos analisar à posteriori, contudo como refere Libório (2004: 310) “a construção das categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e empírica, o que origina novas conceções e, consequentemente novos focos de interesse”.

Assim sendo, as entrevistas tinham como objetivo saber:

- 1) Quais as perceções gerais sobre o período probatório;

¹⁴ Anexo 3

- 2) Qual o papel/função¹⁵ dos diferentes agentes;
- 3) Quais os pontos fortes e os pontos fracos neste processo;
- 4) Que contributos deu o período probatório para o desenvolvimento profissional¹⁶;
- 5) Que sugestões de melhoria/alteração no processo;

Nesta senda, e começando pelo primeiro ponto, quais as percepções gerais sobre o período probatório, após análise das entrevistas, notámos que para a maioria dos intervenientes o período probatório é visto como um ano de partilha, troca de experiências. É um período de aprendizagem e de consolidação de saberes teóricos. Um período de integração e de um trabalho em equipa genuíno. No fundo, estas ideias apresentadas vão ao encontro do que preconizava o decreto que regulamenta o período probatório, um ano que faz a ponte entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. (tabela 9).

Tabela 9: Percepções sobre o período probatório.

Categoria	Código	Subcategoria	Referências absolutas
Percepções sobre o período probatório	A	A1) Partilha de experiências	E1; E2
		A2) Período de aprendizagem	E1; E3
		A3) Consolidação de saberes teóricos	E1; E3
		A4) Despertar para o trabalho em equipa	E1
		A5) Espaço de integração	E3
		A6) O primeiro ano do exercício efetivo de funções	E4

Em relação ao segundo ponto, sobre qual a função/ papel do professor mentor, as opiniões são unânimes em dizer que é uma pessoa que partilha experiências, alguém que ajuda. Por

¹⁵ Em psicologia o estatuto é um “conjunto de comportamentos que um indivíduo espera da parte dos outros tendo em conta a sua própria posição do grupo”. O papel é um “conjunto de comportamentos que os outros esperam do indivíduo tendo em conta a sua posição no grupo” (Monteiro & Santos 2001: 156).

¹⁶ “Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribuiu para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009: 7).

essa razão, também é visto como alguém que tem experiência na profissão e que sabe, pelo menos, “um bocadinho mais¹⁷”.

Outra das características importantes apontadas e legitimadoras da sua tarefa como mentor é o ser imparcial.

Fora isto, é visto como um colega, que propicia o trabalho em equipa e a reflexão conjunta. É importante salientar a postura da professora mentora, pois como tinha sido orientadora de estágio durante 10 anos e tinha um mestrado em supervisão¹⁸ procurou demarcar-se da visão muitas vezes prescritiva que tinha enquanto orientadora de estágios para considerar as professoras em período probatório como colegas em que ela apenas questionava para refletirem em conjunto. Para esta professora mentora não tinha lógica ter o mesmo comportamento com professores estagiários, em que muitos nunca tinham sido responsáveis por uma turma, que com as professoras em período probatório que tinham anos de experiência.

Isto é bastante significativo, pois como escreve Galvez-Hjornevik (1986: 9) “the qualities of the mentor will affect the character of the mentor-protégé relationship”.

Quanto ao professor em período probatório, é tido como um professor que precisa e tem apoio para se integrar e conhecer melhor o ambiente e a escola. É também visto como alguém que tem estigma por estar na mira de todos e o seu trabalho ser escrutinado (tabela 10).

Esta segunda parte é importante pois acontece muitas vezes, seja em programas de indução, seja de avaliação e remete-nos para o artigo de Kosmidou-Hardy & Marmarinos, “la peur de l’évaluation: évaluation de l’enseignement ou du sujet?”, pois como a nossa profissão reflete a nossa identidade, inconscientemente, encara-se a avaliação não da atividade mas do sujeito. E a sociedade em que vivemos não prepara o indivíduo para abrir o “livro da sua vida” ao escrutínio com a intenção de ajudar mas de julgar, numa espécie de jogo de poder. Por essa razão, muitas vezes não há diálogo e colaboração (Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 2001: 67).

Neste estudo de caso em concreto, não se verificou isto de forma acentuada, talvez numa Primeira fase houvesse esse receio que é natural, mas foi-se dissipando. Para isso

¹⁷ Excerto da entrevista E1.

¹⁸ “No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo, apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciada nos Estados Unidos a partir da década de 1960 e introduzida em Portugal por Alarcão na década de 1980” (Vieira, 2009: 199).

contribuiu o ambiente de partilha e respeito que se criou entre a professora mentora e as professoras em período probatório. Como Galvez-Hojornevik diz, “mentors and protégés are not necessarily similar in measured personality characteristics or background factors [...] the crucial component was their ability to work together [...] working together was based on mutual trust, respect, and a belief in each other’s ability to perform completely” (Galvez-Hojornevik, 1986: 9). Como dizia a E2 “eu tenho uma boa experiência do período probatório, precisamente pela mais-valia que tivemos com a professora mentora. Se fosse diferente talvez não teria a mesma opinião”.

Tabela 10: Papel e função do professor mentor e dos professores em período probatório.

Categoria	Código	Subcategoria	Referências absolutas
Função e papel do professor mentor	A	A1) Partilhar experiências, ajudar.	E1; E2; E3
		A2) Conhecedor e experiente da profissão	E2; E3
		A3) Ser imparcial	E2; E3
		A4) Facilitador do trabalho em equipa	E1
		A5) Ser um colega de trabalho	E1
		A6) Facilitador da reflexão conjunta	E1
Função e papel do professor em período probatório	B	B1) Conhecer melhor a escola, integrar-se	E1; E2; E3
		B2) Ser apoiado e podendo trabalhar colaborativamente	E1
		B3) Ter estigma	E3

Quanto ao ponto três, os pontos fortes e os pontos fracos neste processo, foram apontados vários, quer pela professora mentora quer pelas professoras em período probatório. Começando pelos negativos, temos em primeiro lugar a falta de tempo e o facto dos grupos

de recrutamento não serem iguais. Mas também foram apresentados pontos negativos como o aumento do stress, da insegurança, da responsabilidade, o excesso de burocracia, a falta de apoio, diretrizes e uniformização e o facto de o período probatório estar a acontecer numa fase tardia na carreira das docentes, que já têm vários anos de serviço.

Mas nem tudo foram pontos negativos, também há pontos positivos. Assim sendo, os pontos positivos apresentados nas entrevistas foram a troca de experiências, a aprendizagem, a interajuda e o aperfeiçoamento das práticas. Quanto aos episódios que mais marcaram as entrevistadas, e que também constam na ata, foram as reflexões profundas e orientadas que tinham lugar depois de cada aula assistida e que levou à deteção de um problema comum. Desta forma, foi feita uma sessão de formação em que se trocaram experiências e materiais que posteriormente conduziu a um aperfeiçoamento na forma de ensinar (tabela 11).

Tabela 11: Aspectos negativos, positivos e marcantes do período probatório

Categoria	Código	Subcategoria	Referências absolutas
Dificuldades enfrentadas no período probatório	A	A1) Stress	E3
		A2) Insegurança	E3
		A3) Responsabilidade	E3
		A4) Falta de tempo ¹⁹	E1; E2
		A5) Burocracia	E2
		A6) Horários não coincidentes	E1
		A7) Não serem do mesmo grupo de recrutamento	E1; E2
		A8) Falta de apoio, diretrizes e uniformização	E1
		A9) O período de tempo tardio em que acontece o período probatório em relação aos anos de trabalho que os professores em período probatório já têm	E3
Mais-valias do período probatório	B	B1) Aperfeiçoamento	E3
		B2) Aprendizagem	E1; E2; E3
		B3) Troca de experiências	E1; E2; E3
		B4) Interajuda	E1; E3
Episódios marcantes	C	C1) Reflexão, profunda e orientada, depois de cada aula	E3
		C2) Melhoramentos na forma de ensinar	E2
		C1) Sessão de formação	E1

¹⁹ Não houve redução do horário nem para a professora mentora nem para as professoras em período probatório, visto os horários já estarem feitos quando o período probatório arrancou. As professoras receberam a compensação das horas em dinheiro.

A quarta questão é se o período probatório contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, a primeira questão que foi posta aos entrevistados era se o período probatório tinha contribuído para rever o seu papel enquanto professor. Enquanto duas disseram que sim, outra disse que não. A razão apresentada é que ela revia todos os anos o seu papel como professora, independentemente de estar ou não em período probatório. Exatamente a mesma razão é dada para o período probatório não a ter feito rever as práticas.

Quanto à integração na escola, as razões apontadas para o período probatório não a ter fomentado foram duas. A primeira é que uma das docentes já ter trabalhado na escola nos anos anteriores, a segunda não considerem que depois de mais de 10 anos de serviço precisem de ajuda para se integrarem.

Quanto à pergunta sobre se o período probatório tinha contribuído para a construção/aprofundamento de novos conhecimentos, uma das docentes responde que não mas justifica dizendo que essa construção de novos conhecimentos ocorre todos os anos e não necessariamente por se estar em período probatório mas devido à vontade de saber mais do professor. O mesmo acontece com a pergunta da reflexão. A docente já tem como prática comum refletir sobre o seu trabalho, não tendo o período probatório alterado este facto. Quanto ao aumento da segurança profissional, o período trouxe mais insegurança para uma das professoras, para a outra não aumentou na medida em que com os largos anos de experiência já tinha segurança nas suas práticas (tabela 12).

Tabela 12: O período probatório e o desenvolvimento profissional

Categoria	Subcategoria	Referências absolutas
O período probatório contribuiu para rever o papel de professor?	Sim	E1; E2
	Não	E3
O período probatório fê-lo rever as suas práticas?	Sim	E1; E2
	Não	E3
Fomentou a integração na escola?	Sim	E1
	Não	E3; E2
Contribuiu para a construção ou aprofundamento de novos conhecimentos?	Sim	E1; E2
	Não	E3
Estimulou a reflexão sobre a prática?	Sim	E2; E1
	Não	E3
Ajudou para aumentar a sua segurança profissional?	Sim	E1
	Não	E2; E3

Por fim, em último lugar, temos as sugestões de mudanças que os vários intervenientes consideram importantes ver aplicadas para um melhor fluir e aproveitamento do processo. Como sugestões de melhoria o aumento da redução do horário²⁰, tanto para os professores mentores como para os professores em período probatório. Outra sugestão foi a dos mentores e mentorados serem do mesmo grupo disciplinar. Desta forma não só se avaliavam os aspetos pedagógicos e didáticos mas também os científicos. Os trabalhos deveriam ser menos burocráticos e deveria ser repensado o público-alvo (tabela 13).

²⁰ É preciso de salientar que neste estudo de caso as professoras (mentoras e em período probatório) não usufruíram da redução de horário prevista no despacho 21666/2009, pois quando o período probatório teve início já estavam os horários definidos e já as aulas estavam a arrancar, por isso a solução encontrada pela direção foi pagar-lhes em horas extras (E1; E4).

Tabela 13: Sugestões de mudanças no período probatório?

Categoria	Código	Respostas	Referências absolutas
Se pudesse o que modificaria no período probatório?	A	A1) Aumentava a redução de horário	E1; E3; E4
		A2) Mentores e mentorados da mesma disciplina	E1;E2
		A3) Menos burocracia	E2
		A4) Ser repensado a quem se dirige o período probatório	E2;E3; E4

Outras sugestões também apresentadas são:

- 1) Maior formação para os professores mentores;
- 2) Haver mais acompanhamento dos professores mentores;
- 3) Mais reuniões no início do ano letivo com outros mentores para haver uniformização nos processos;
- 4) Ser no início da carreira;
- 5) Escolher muito bem os professores mentores: competentes e compreensivos são duas características vistas como importantes;
- 6) Aproveitar as portas para o trabalho verdadeiramente colaborativo que o período probatório abre para formar grupos de trabalho onde se observam aulas mutuamente e se criar material em conjunto, mesmo depois de passado o período probatório. Ou seja, o período probatório pode ser a alavanca para uma mudança de atitudes e formas de trabalhar.

Relativamente à avaliação programas de indução, Bartell (2005: 67) deixa-nos com a seguinte tabela para refletir:

Tabela 14: questões para avaliação dos programas de indução (Bartell, 2005: 67).

Características dos programas	Questões de avaliação
Propósito e objetivos	Será que todos os propósitos e objetivos são claros para todos os participantes? Será que as tarefas estão alinhadas com os objetivos?
Resultados pretendidos	Quão bem e quão consistentemente estarão os objetivos a ser alcançados?
Liderança e administração	Quais as qualificações dos que são selecionados para os cargos de liderança? Quais são as percepções e o papel real da liderança na equipa? Como são os recursos alocados?
Colaboração	Quais são os acordos colaborativos? Como são as colaborações implementadas? Qual é o nível de comprometimento das diferentes partes? Que papel é que têm? O que faz a colaboração ter sucesso ou falhar?
Apoio da administração	De que forma é que a administração local está esclarecida do seu papel? Até que ponto é que entendem e aceitam as suas responsabilidades? Que papel é que de facto têm? Como é que os participantes do programa percebem a participação da administração?
Ligação com a preparação universitária	Qual é a relação entre a aprendizagem no estágio e o desenvolvimento profissional na indução? Como e até que ponto é que há pontos de ligação?
Tarefas dos professores principiantes	Como são elaboradas as tarefas dos professores principiantes? Que consciência das expectativas para cada tarefa têm os professores principiantes?
Contexto	Como é que os professores principiantes chegam ao conhecimento do ambiente em que trabalham? Que aspetos do contexto contribuem para a satisfação ou insatisfação dos novos professores?
Mentoração	Quem é selecionado para mentor, como é selecionado e de que forma é treinado? Como é que se avalia o seu treino e as atividades seguintes? Como é que eles trabalham com os novos professores? Que suporte constante é proporcionado aos mentores? De que forma é que os professores percebem a eficácia do mentor?
Preparação de um horário, tempo estruturado	Quanto tempo é dispendido em trabalho de grupo e o que é que é alcançado durante esse tempo? Qual é a utilidade percebida que os novos professores têm deste tempo? Qual a ajuda que é tida como mais útil e qual é tida como menos útil?
Desenvolvimento profissional	De que forma estão as atividades de desenvolvimento profissional orientadas para as fases de preparação? Como é que os professores principiantes avaliam cada uma das atividades? Qual a preparação que é desejável e porquê?
Seguimento individual	Que atividades de continuidade são proporcionadas e como? Que impacto têm nas práticas de sala de aula o treino e a continuação?
Feedback aos professores principiantes	Como é a performance do professor avaliada? Que tipo de feedback é dado? De que forma é que esse feedback é utilizado para informar as conversações com os novos professores? De que forma é que a performance do professor muda em resultado do feedback?
Avaliação	Estarão todos os aspetos do programa a ser avaliados? De que forma é que as descobertas estão a ser usadas para modelar o programa?

Considerações Finais

Tendo como limitações a inexperience de quem faz pela primeira vez um trabalho desta natureza, quando começámos este trabalho tínhamos como intenção saber: quais as percepções gerais sobre o período probatório?; qual o papel/função dos diferentes agentes?; quais os pontos fortes e fracos neste processo?; que contributos deu o período probatório para o desenvolvimento profissional?; que sugestões de melhoria/ alterações se justificam no processo?

Isto porque, como já tínhamos referido anteriormente, o ano de 2009/2010 foi o primeiro em que foi implantado o período probatório em Portugal, um momento em que aconteciam uma série de mudanças ao nível da avaliação do desempenho docente, o que gerou uma das maiores contestações entre professores: “the current approach to teacher evaluation has become one of the most contentious education reforms in Portugal. The implementation process has generated a continuum of organised action, mobilising teachers, petitions, motions and other forms of protest in a expressive and persistent way, involving tens of thousands of teachers organized by teachers’ unions, but also by some teachers’ movements not associated with unions” (OECD, 2009: 28).

Assim sendo, e porque precisávamos de conhecer mais profundamente a realidade. Contudo houve condicionalismos de tempo, de indisponibilidade de alguns informantes, por exemplo, que impediram este estudo de ter a profundidade que um estudo de caso exige. O nosso trabalho tem assim características de uma investigação exploratória abrindo caminhos para futuras pesquisas. Desta forma, partimos para a escola para tentar descobrir o que estava a acontecer.

Assim, em relação às percepções sobre o período probatório, concluímos que quase todas as entrevistadas aponta o período probatório como uma “partilha de experiências”, um “período de aprendizagem” e “consolidação de saberes teóricos”.

Quanto ao papel/função dos diferentes agentes, verificámos que para o professor mentor era o de “partilhar experiências, ajudar” e quanto ao professor em período probatório era “conhecer melhor a escola e integrar-se”.

O ponto três, quais os pontos fortes e fracos neste processo, a maioria dos entrevistados aponta a “falta de tempo” e o facto de “não serem do mesmo grupo de recrutamento” como os maiores problemas. Já nos pontos fortes, a “aprendizagem” e a “troca de experiências” foram os mais mencionados.

No que se refere ao contributo do período probatório para o desenvolvimento profissional, verificámos que embora tivesse contribuído, ficou aquém daquilo que se esperava.

Por fim, em relação às melhorias, a diretora, as professoras em período probatório e a professora mentora, deram como sugestões o “aumento da redução de horário”, “professores mentores e mentorados da mesma disciplina” e “ser repensado a quem se destina o período probatório”.

Embora neste trabalho se tenham abordado os pontos principais, a verdade é que este trabalho não está acabado e pode ser continuado. Assim sendo, ficam aqui algumas sugestões.

Em relação às perceções gerais sobre o período probatório, constatámos que as respostas dadas nas entrevistas vão ao encontro do que é dito no preâmbulo do despacho que as implementa: é um ano de aprendizagem, de consolidação de saberes teóricos, de integração, de partilha de experiências, o despertar do trabalho em equipa e o primeiro ano do exercício efetivo de funções. Contudo, não querendo pôr em causa a veracidade das respostas, se cruzarmos esta primeira pergunta com as que relacionam o desenvolvimento profissional, verificamos que esta implementação do período probatório não alcançou todas as potencialidades que tinha. Por exemplo, não era o primeiro ano efetivo de funções, pois as professoras já tinham largos anos de experiência profissional. Também não foi um espaço de integração na totalidade na medida em que só uma das professoras em período probatório era nova na escola e mesmo assim não concorda com o facto de o período probatório ter fomentado a sua integração. A diretora chega até a ir mais longe quando diz em relação às mais-valias que o período probatório trouxe para a escola: “portanto, eu penso que mais-valia não trouxe nenhuma”.

Claro que as professoras mentora e mentoradas apontam mais-valias, como a aprendizagem, a partilha, a troca de experiências e o limar de arestas. De facto estas mais-valias aconteceram, embora à primeira vista possa parecer que existam contradições, na verdade, não existem.

Se analisarmos mais fundo, a questão central é esta, vimos que o desenvolvimento profissional dos professores acontece ao longo da carreira. E também vimos que as necessidades dos professores variam ao longo da carreira. Como dizia a professora mentora, a postura dela não foi a mesma que teve com estagiários, não podia ser pois enquanto os primeiros tinham “dúvidas” em coisas muito “básicas”, as professoras em

período probatório eram professoras com largos anos de experiências, por isso foi uma troca de experiências e uma reflexão conjunta. Logo, o tipo de apoio era necessariamente diferente do de um professor estagiário. Por isso, houve melhorias mas não foi atingido todo o potencial uma vez que este período probatório está desenhado para o primeiro ano de entrada na carreira e onde todas as obras sobre indução são unânimes em admitir que os três primeiros anos são os que mais precisam de apoio.

Assim sendo, torna necessário repensar a quem se dirige o período probatório, para assim poder adequar os objetivos com as necessidades. E também é importante definir se o período probatório é para ser realizado uma vez na vida de um professor ou cada vez que um professor sobe um patamar na carreira.

Também é preciso pensar nos professores mentores, na seleção, nas características, formação e apoio que estes precisam de ter. Pois como vimos tanto nas *características do mentor* como na *apresentação dos resultados*, o papel do mentor é fundamental neste processo. Por isso, há autores que defendem que um mentor não pode ser avaliador pois a confiança é um elemento crucial e os professores não estarão dispostos a confiar, partilhar e pedir ajuda se o mentor for também avaliador. Outros porém acreditam que é possível combinar assistência e avaliação (Yusko & Feiman-Nemser, 2008: 923-924).

Outros autores defendem ainda que os professores mentores devem rodar para não se tornarem “mini-diretores”, ou então para evitar a mentalidade “I am the boss, you are the worker” que interfere na capacidade de combinar ajuda, avaliação e colegialidade (Rauth & Bowers, 1986: 39-40).

Por isso deve ser pensado o que se espera não só de um professor em período probatório, embora seja difícil, pois como Rauth e Bowers (1986) nos alertam, há falta de normas e padrões na profissão, “research is quite clear on the point that there is no “right” way to teach. It does say that under certain circumstances with certain types of students, some strategies are more effective than others” (Rauth & Bowers, 1986: 38). E também é preciso pensar no que se espera dos mentores, que tipo de apoios é que eles podem ter e da parte de quem. E como fazer quando houver professores com algum tipo de limitação, como por exemplo, cegos.

Bibliografia

- Almeida, Leandro S. & Freire, Teresa. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amorim, Amílcar. (1987). *Introdução às ciências sociais*. Aveiro.
- Araújo, Cidália; Pinto, Emília M. F.; Lopes, José; Nogueira, Luís & Pinto, Ricardo. (2008). *Estudo de caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Retrieved from: <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html> [8/10/2011]
- Bartell, Carol A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. California: Corwing Press a Sage Publications Company.
- Bell, Juditt. (1999). *Doing your research project: A guide for first-time researcher in education and social science*. Philadelphia: Open University Press.
- Bowers, Robert G. & Rauth, Marityn. (1986). Reaction to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 38-41.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2005). *Research methods in education*. London: Taylor and Francis e- Library. Retieved from http://books.google.com/books?id=tD8IP40zoHoC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q=case%20study&f=false [8/10/2011]
- Demo, Pedro. (1981). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

- Duarte, José B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, 11, pp. 113-132. ISSN 1645-7250.
- Edwards, Jane A. & Lampert, M. D. (1993). *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Erickson, Frederick. (1986). Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Figueiredo, Maria Pacheco; Martins, Idalina; Costa, Nilza; Roldão, Maria do Céu (2010). *Implementation of a probation period for teachers in Portugal: Issues, development and supervision*. ECER
- Furlong, John & Maynard, Trisha. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London and New York: Routledge.
- Galvez-Hjornevik, Cleta (1986). Mentoring among Teachers: A Review of the Literature. *Jornal of Teacher Education*, 37, pp.6-11.
- Gimeno, José (1988). El curriculum. *Una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- Gold, Yvonne. (1996). Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring, and Induction. *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan Library Reference, pp.548-594.
- Gonçalves, José Alberto. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36.
- Grady, Michael P. (1998). *Qualitative and action research: A practitioner handbook*. Indiana: Phi Delta kappa Educational Foundation. Retrieved from

http://books.google.com/books?id=JOr3-A3-LbwC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q&f=false [8/10/2011].

Huling-Austin, Leslie. (1986). Teacher induction: programs and research, *Journal of Teacher Education*, 37, pp.2-5.

Killeavy, Maureen; Murphy, Regina; Hardford, Judit; Walsh, Brenda; Áingléis, Bernadette Ní & Díomasaigh, Seén Ó. (2006). *National Pilot Project on Teacher Induction*. Dublin: Department of Education and Science.

Kosmidou-Hardy, Chryssoula & Marmarinos, Jean. (2001). La peur de l'évaluation de l'enseignement ou du sujet. *International Review of Education*, 47, pp. 59-75.

Leonard J. Varah; Theune, Warren S. & Parker, Linda. (1986). Beginning Teachers: Sink or Swim? *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 30-37.

Libório, Helena. (2004). *A avaliação das escolas: desenvolvimento organizacional e ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Linn, Robert L. (1986). Quantitative methods in research on teaching. *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan Publishers.

Marcelo, Carlos. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.

Marso, Ronald N. & Pigge, Fred L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of teacher education*, 38, pp. 53- 56.

Mckernan, James. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

Monteiro, Manuela & Santos, Milice Ribeiro dos (2001). *Psicologia 12.º ano, 1.º parte*. Porto: Porto Editora.

OECD (2005). Why is teacher policy important? *Teachers matter: attracting, developing and retraining effective teacher*. Retrieved from: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html [8/10/2011].

OECD (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf> [8/10/2011].

Pacheco, José Augusto & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora

Pessoa, Ana Maria. (1988). *Como apresentar uma bibliografia?* Setúbal: Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Rauth, Marilyn & Bowers, G. Robert. (1986). Reaction to induction article. *Journal of teacher education*, 37, pp. 38-41.

Roldão, Maria do Céu, Figueiredo, Maria; Campos, Joana; Luís, Helena (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1, pp. 138-177.

Samara-Fredericks, Dalvir (1998). Conversation analysis. *Qualitative methods and analysis in organizational research*. London: SAGE, pp. 9-189.

Symon, Gillian & Cassel, Catherine (1998). Reflections on the use of qualitative methods. *Qualitative methods and analysis in organizational research*. London: SAGE, pp. 1-9.

- Stake, Robert E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Sprinthall NA, Reiman AJ, Thies-Sprinthall L. (1996). Teacher professional development. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Varah, Leonard J.; Theune, Warren S.; Parker, Linda (1986). Beginning Teacher's: Sink or Swim? *Journal of teacher education*, 37, pp. 30- 34.
- Vieira, Flávia. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc. [online]*, 30, pp. 197-217. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302009000100010. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100010 [8/10/2011]
- Yusko, Brian & Feiman-Nemser, Sharon. (2008). *Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction*. Teacher College Record, 110, pp. 923-953.

Anexos

R117 Vocational Training Recommendation, 1962

Recommendation concerning Vocational Training

Recommendation: R117

Place: Geneva

Session of the Conference: 47

Date of adoption=27:06:1962

Subject classification: Training

Subject: **Vocational Guidance and Training**

Display the document in: [French](#) [Spanish](#)

Status: Replaced Recommendation

The General Conference of the International Labour Organisation,

Having been convened at Geneva by the Governing Body of the International Labour Office, and having met in its Forty-sixth Session on 6 June 1962, and

Having decided upon the adoption of certain proposals with regard to vocational training, which is the fourth item on the agenda of the session, with a view to superseding the Vocational Training Recommendation, 1939, the Apprenticeship Recommendation, 1939, and the Vocational Training (Adults) Recommendation, 1950, and

Having determined that these proposals shall take the form of a Recommendation, and

Noting that the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation has in preparation a recommendation on technical education,

adopts this twenty-seventh day of June of the year one thousand nine hundred and sixty-two, the following Recommendation, which may be cited as the Vocational Training Recommendation, 1962:

I. General Principles

1. This Recommendation applies to all training designed to prepare or retrain any person for initial or later employment or promotion in any branch of economic activity, including such general, vocational and technical education as may be necessary to that end, except--

(a) training for management or for supervisory posts above the level of foreman in industry or the equivalent in other branches of economic activity;

(b) training for seafarers, which continues to be governed by the Vocational Training (Seafarers) Recommendation, 1946;

(c) training in agriculture, which continues to be governed by the Vocational Training (Agriculture) Recommendation, 1956.

2.

(1) Training is not an end in itself, but a means of developing a person's occupational capacities, due account being taken of the employment opportunities, and of enabling him to use his abilities to the greatest advantage of himself and the community; it should be designed to develop personality, particularly where young persons are concerned.

(2) Training is a single whole characterised by the interdependence of its various parts.

(3) Training is a process continuing throughout the working life of the individual according to his needs as an individual and as a member of the community.

(4) Training should be free from any form of discrimination on the basis of race, colour, sex, religion, political opinion, national extraction or social origin.

(5) Training requires the continuous cooperation of all the bodies and persons concerned with any aspect of it, as set forth in Paragraph 11.

II. National Planning and Administration

3.

(1) Each country should have a network of training facilities, adjusted as regards number, location and curricula to the economic requirements and employment possibilities of the country as a whole or, where more appropriate, of each region or locality, to meet the training needs of the residents of the country.

(2) The network should be so designed as to facilitate transfer from one type of training to another and access to successive stages and different levels of training, so that an individual may be able to reach the highest level of training within his capacity and in accordance with his inclination.

(3) The avenues of entry to occupations, particularly the trades, should be sufficient to meet the requirements of all branches of economic activity and the varied abilities, interests and circumstances of individual trainees.

(4) Where national circumstances do not permit the development of a full national network, the country concerned should consider collaborating with neighbouring countries in developing a common network or in establishing one or more common training institutions.

4.

(1) The respective responsibilities of public authorities concerned with training matters should be clearly defined.

(2) The public authorities and the various public and private bodies in each country which deal with training should, while allowing free play to initiative and ensuring adaptability to the requirements of the different branches of economic activity, regions and localities, cooperate in developing fully coordinated training facilities--

(a) on the basis of a general programme centrally planned;

(b) on a voluntary basis with the assistance of appropriate machinery; or

(c) by a combination of these methods.

(3) Whichever method is adopted, the measures to be taken to develop the facilities referred to in subparagraph (2) should, while respecting the freedom of occupational choice of the candidates, include measures for--

(a) the determination of the scope and character of training requirements and of the facilities available;

(b) the determination of the occupations for which training should be given priority without neglecting other occupations and the training of the persons required for them;

(c) the determination of the occupations for which standards of qualification are considered necessary or desirable, the setting and application of such standards, the establishment of appropriate training curricula, and the setting and application of standards for the examinations on completion of training in these occupations;

(d) the setting and application of standards relating to the conditions and methods of training;

(e) the setting and application of standards for training institutions, particularly those offering training for occupations in respect of which standards of qualification have been set;

(f) the setting and application of standards of qualification for teaching staff in training institutions;

(g) the provision, according to circumstances, of technical help and financial assistance to the institutions and undertakings providing training.

(4) Where a general programme has been adopted, the competent authorities should ensure that the measures taken to give effect to it include the measures set out in subparagraph (3).

(5) Where coordination is developed voluntarily, the measures set out in subparagraph (3) should be the responsibility of the authorities and bodies referred to in subparagraph (2) in their fields of competence.

(6) The standards referred to in subparagraph (3) should, whenever possible, be applicable throughout the territory of the Member.

(7) When this is not possible, recommended standards should be drawn up to serve as a guide to the setting of standards which are as uniform as possible throughout the country.

(8) In developing the fully coordinated training facilities referred to in subparagraph (2), due account should be taken of the following:

(a) the occupational interest and the cultural and moral requirements of the individual, the labour requirements, and the economic and social interests of the community;

(b) national education and training policies;

(c) existing and projected facilities for general education, vocational guidance, and selection;

(d) existing and projected training facilities, including facilities for vocational and technical education;

(e) the structure of and trend of development in the employment market;

(f) national economic policy and development;

(g) the demographic situation and anticipated changes;

(h) anticipated changes in techniques and methods of organisation of work;

(i) the existence of any population groups which, because of geographic isolation, ethnic differences or for any other reason, call for special consideration.

(9) The fully coordinated training facilities should be kept under review and steps should be taken as necessary to keep them abreast of changing requirements.

(10) The development of the fully coordinated training facilities should be undertaken on a national scale with the collaboration of the authorities concerned with the different aspects of the problem which are mentioned in subparagraph (8) and of other interested parties.

5.

(1) Cooperation at the national level should be achieved by means of some appropriate body or bodies fully representative of the interests concerned.

(2) The body or bodies should be assisted by similarly representative bodies set up as necessary at the regional and local levels.

6. Advisory committees representative of branches of economic activity or of occupations should be established to collaborate with the bodies referred to in Paragraph 5 in assessing training requirements for the occupations with which they are concerned and developing training programmes for these occupations.

7.

(1) Training in publicly operated training institutions should be given without charge to the trainee.

(2) This should not however preclude institutions from making a charge where the trainee is not under an obligation to attend the course or does not require training in order to obtain or retain employment.

(3) During training in training institutions which is provided or approved by the competent authority, adults not in receipt of remuneration and young persons in need should, in so far as economic and financial resources permit, receive adequate allowances from the competent authority fixed with due regard to--

(a) any unemployment benefit or any other allowance which they may receive;

(b) other factors, such as family responsibilities, cost of living in the district concerned, special personal expenses connected with the training such as expenses for transport or housing, and, in special cases, age;

(c) the need to encourage adults to undertake and complete training in accordance with the requirements of the employment market and the requirements of the community for trained persons.

(4) Persons training in undertakings should be adequately remunerated, in accordance with criteria established by law or regulation, by collective agreement or by the rules of the undertaking concerned.

(5) Attendance at publicly operated training institutions and at approved private institutions of a similar nature and participation in other approved forms of training should be facilitated as circumstances require by the grant of economic assistance in such forms as free meals, provision of working clothes, tools, equipment and textbooks, free transport or reduction in the cost of transport, maintenance or family allowances, scholarships, loans or bursaries, or provision of lodging.

8.

(1) Measures should be taken to ensure that the conditions of work of persons, particularly young persons, who are receiving training, whether in an undertaking or a training institution, are satisfactory, and in particular that the work done by them is suitably restricted so that it is essentially of an educative character.

(2) The work of trainees in training institutions should not be primarily intended for commercial profit.

(3) Training institutions and undertakings in which training is given should be responsible for ensuring that rules and standards governing safety and the protection of the trainees while at work exist and are observed.

9.

(1) Training for occupations for which national standards of qualification have been set should include examinations for which the standards have been uniformly fixed at a high level of reliability and validity, and the necessary measures should be taken to ensure the observance of these examination standards.

(2) The certificates issued as a result of such examinations should be recognised throughout the country.

(3) Even when no national standards of qualification exist, it is desirable that persons who have completed any systematic course of training should receive a certificate to that effect from the training institution or undertaking; such a certificate should state the essential and main elements of the training given.

10. Persons completing a training course should be assisted by the placement authorities of the country concerned in obtaining work corresponding to the skill and knowledge they have acquired, the free choice of the place of work being guaranteed.

III. Arrangements for Cooperation

11.

(1) All those concerned with training and particularly public authorities, educational bodies and employers' and workers' organisations should take every opportunity of mutual assistance and consultation in planning, developing and operating training schemes, and in dealing with training questions generally.

(2) Provision should be made for all those responsible for training to visit the training site regularly in order to keep abreast with the conditions in which the training is being given.

(3) Representatives of employers' and workers' organisations should be included in the bodies responsible for governing publicly operated training institutions and for supervising their technical operation; where such bodies do not exist, representatives of employers' and workers' organisations should be brought in other ways into close association with the running of such institutions.

(4) Cooperation should be maintained and promoted between training institutions, or the competent authority providing the instruction, and undertakings, especially in cases where training is given partly within an undertaking and partly in training institutions outside the undertaking.

(5) Without prejudice to the generality of subparagraph (1) and to the extent possible in the national circumstances--

(a) educational and training bodies, employers' and workers' organisations and others directly concerned should collaborate in--

- (i) defining the occupations for which standards of qualification are considered necessary or desirable;
- (ii) establishing such standards and the appropriate training curricula;
- (iii) conducting the appropriate examinations and determining the nature and status of the qualifications obtainable;
- (b) there should be the fullest cooperation in the collection and dissemination of information about training opportunities referred to in Paragraph 12, in which the primary and secondary schools, technical and vocational education institutions, educational authorities, vocational guidance services, employment counselling services, public employment services, employers' and workers' organisations, professional institutions and undertakings should participate;
- (c) the assistance provided by the public employment services should also include--
 - (i) the study of employment market trends;
 - (ii) the assessment of current and future manpower needs;
 - (iii) the placement of the trained personnel.

IV. Information about Training Opportunities

12.

- (1) Information about training opportunities for every occupation should be continuously collected and be available to all interested persons and agencies.
- (2) This information should deal with such matters as--
 - (a) the types of training available;
 - (b) the duration of the various types of training;
 - (c) the conditions for access to the various types of training;
 - (d) the characteristics of each type of training in relation to the prospects of employment or promotion;
 - (e) the nature and conditions of any financial or other assistance obtainable by persons while undergoing training;
 - (f) the examinations following such training and the qualifications obtainable.
- (3) The methods by which such information may be disseminated should include as appropriate all or any of the following: interviews, lectures, brochures, articles, posters, films, film strips, radio and television talks, visits to undertakings, and occupational exhibitions.

V. Arrangements for Vocational Guidance and Selection

13.

- (1) Candidates for training, and in particular those who have not yet received any training, should be able to have the benefit of individual guidance from the competent vocational guidance or employment counselling bodies before they enter a line of training or choose an occupation.
- (2) Workers should have the possibility of benefiting, within the framework of the employment services, from an employment counselling system with a view to their guidance, their retraining or their further training.

14.

- (1) The selection of trainees should be conducted in conformity with the requirements and specific nature of individual occupations, without prejudice to the freedom of occupational choice.
- (2) The selection procedure should be so designed as to reduce to a minimum the risk of accepting persons for training in occupations for which they are not suited and the consequent risk of wastage of training and human effort.
- (3) The selection procedure should include provision for ascertaining that trainees have the physical and mental capacity required for the training and occupation in view.
- (4) When medical examinations form part of the selection procedure, they should be based on the specific requirements of the training and occupation in view.
- (5) When psychological tests form part of the selection procedure, they should be suited to the conditions of the country concerned, be sufficiently reliable, and be valid in terms of criteria directly related to the requirements of the occupation in view.

VI. Prevocational Preparation

15.

- (1) Prevocational preparation should provide young persons who have not yet entered employment with an introduction to a variety of forms of work; it should not be pursued to the detriment of general education, nor should it replace the first phase of actual training.
- (2) The prevocational preparation should include such general and practical instruction appropriate to the ages of the young persons as are calculated to--
 - (a) continue and supplement the education already received;
 - (b) give an idea of and develop a taste and esteem for practical work and develop an interest in training;

- (c) disclose vocational interests and aptitudes, and thus assist in vocational guidance;
- (d) facilitate future vocational adjustment.
- (3) The prevocational preparation should include, wherever possible, familiarisation with the equipment and materials common to a number of occupations.

VII. Organisation of Training

16.

(1) The training curriculum for each occupation should be worked out on the basis of a systematic analysis of the work, skills, knowledge, and health and safety factors involved in that occupation, due account being taken of developments and foreseeable changes therein.

(2) The training curriculum should be periodically reviewed to keep it up to date.

17.

(1) The training curriculum should provide for all trainees a sound basis of theoretical and practical knowledge.

(2) In addition to instruction in the work, skills, knowledge, and health and safety factors involved in the occupations concerned, and in the elements of social legislation, trainees should as far as possible be provided with background knowledge related to the occupations and to the branches of economic activity in which they wish to engage, with a view, in particular, to facilitating promotion.

(3) Subjects of general educational value should be included in the curriculum for long-term training and, so far as the time available permits, for short-term training.

18.

(1) Curricula and training plans should be so drawn up as to facilitate the future adaptability of the trainee within the general framework of the occupation concerned.

(2) For this purpose care should be taken in long-term training--

(a) to enable the trainee to acquire a wide grasp of the theoretical principles underlying the practice of his occupation;

(b) to avoid specialisation in the early period of training so as to provide the trainee with a broad basis of skill and knowledge on which subsequent specialisation can be built with a minimum of additional training or retraining.

19.

(1) Undertakings not in a position to furnish their trainees with all the theoretical and practical knowledge required for a particular occupation should as necessary--

(a) arrange for the deficiency to be made up in training institutions on the basis of one or more of the following:

(i) day release;

(ii) release for periods of several weeks at a time every year;

(iii) alternating substantial periods of training within the undertaking with substantial periods of study in the training institution;

(iv) other suitable training arrangements in accordance with national regulations;

(b) establish and operate joint training schemes involving the use of their several facilities or the establishment of a common training centre.

(2) Trainees from undertakings attending training institutions under the arrangements referred to in subparagraph (1) should be released for this purpose during working hours without loss of pay.

20. Undertakings should cooperate in the implementation of training schemes established by training institutions by providing substantial periods of practical on-the-job training for institution students.

21.

(1) Supplementary courses in further general education and technical knowledge relating to the occupations in which they are engaged should be available up to the age of 18 years for all young workers who are not receiving other training.

(2) The young workers should be enabled to attend these courses on the conditions provided for in Paragraph 19 (2).

22. Supplementary courses should be available to all workers who wish to improve their general, technical or commercial knowledge in order to facilitate their promotion and thus to improve their social and economic standing.

23. The duration of training should be determined having regard to--

(a) the level and type of skill and knowledge to be attained;

(b) the methods and means of training to be employed;

(c) the minimum entrance qualifications required and the qualifications actually possessed by the trainees on entrance;

(d) in the case of adults, their past work experience and the need to qualify them as rapidly as possible for employment.

24. Special attention should be given to the training of young persons and adults with physical or mental disabilities as well as to the training of young persons with little ability.

VIII. Methods and Means of Training

25. Training methods should be adapted to the nature of the course, the educational level, age and status of the trainees and their previous experience.

26. As a general rule, active and participatory methods should be preferred to the one-way communication of knowledge.

27.

(1) Training should be as realistic as possible.

(2) Practical training in training institutions should--

(a) be given in conditions and surroundings as similar as possible to those of an undertaking;

(b) if possible and necessary, include or be completed by periods of practical experience in an undertaking so that trainees may not only become familiar with a working atmosphere but are also enabled to acquire normal work speed and skill on the job.

28.

(1) Practical training not given on the job should include the performance of the operations involved in the occupation and, in suitable cases, real work experience.

(2) Such work experience should be appropriate to the needs of the training, and there should be proper safeguards against the employment of trainees in competition with the ordinary workers.

(3) In training on the job, work assigned to trainees should have real training value.

29. Training exercises should be so designed that trainees can see the practical application of what they are doing and the usefulness of any article produced.

30.

(1) Complex operations should be broken down into their simple elements.

(2) Trainees should be enabled to acquire facility in performing one operation before proceeding to the next and should move from the simple to the complex.

31. Theory, including general education given as part of a training course, should be taught as far as possible in relation to the occupation in view.

32. Technical and related instruction should be linked with the practical training and, when possible, be integrated with it.

33. The pace of instruction should be adjusted to the trainees' capacity to learn, and should allow for revision from time to time.

34. Steps should be taken to provide systematic technical supervision of trainees, particularly in the case of training on the job.

35. A careful record should be kept of the training and progress made and, in addition, the trainees should be encouraged to keep their own detailed record of the training received and to develop the habit of checking their own performances.

36.

(1) Instructional aids should be used whenever appropriate to facilitate the learning process.

(2) The responsible training authorities should keep abreast of newly developed training techniques and instructional materials and aids, and should ensure their use.

37. When training facilities, particularly in isolated areas, do not meet the training needs of the local population, they should be supplemented as appropriate by one or more of the following:

(a) correspondence courses adapted to local circumstances;

(b) itinerant teachers and mobile demonstration units;

(c) instruction by radio, television or other means of mass communication;

(d) release of trainees from undertakings for several weeks at a time every year to attend courses at a training institution in another locality;

(e) other measures enabling training to be obtained in some other locality, such as grants, scholarships and assistance with travel or accommodation.

IX. Training by Undertakings

38.

(1) Employers should establish policies in regard to the action required to meet their need for trained personnel.

(2) Individual employers or groups of employers should be encouraged to develop systematic training schemes in accordance with their employment requirements, to such an extent as the technical operating conditions of their undertakings permit.

39. Employers should consult and cooperate with representatives of workers employed in their undertakings in the preparation and carrying out of training schemes therein.

40. The responsibility within an undertaking for training matters should be clearly allocated either to a special training department or to one or more persons on a full-time or part-time basis depending on the nature and extent of the training requirements of the undertaking.

41. The functions of departments or persons responsible for training should include--

- (a) suggesting training policies;
- (b) ensuring in consultation with the departments concerned that training schemes are prepared;
- (c) participating in the selection of trainees;
- (d) ensuring the training of instructional staff;
- (e) supervising training within the undertaking;
- (f) making arrangements on behalf of the undertaking concerning any instruction that has to be given outside the undertaking and for the coordination of such instruction with that given within the undertaking;
- (g) establishing and maintaining progress records of trainees;
- (h) ensuring that the training takes proven methods into account;
- (i) undertaking, encouraging or sponsoring research and follow-up studies to ensure that training is efficient and up to date.

42. Where appropriate, undertakings should arrange for their trainees to be given a substantial initial period of broad basic training wholly in a training institution, with a view to reducing the over-all duration of the training period and increasing training efficiency.

43. At all stages of their training, whether within or outside the undertaking, trainees should remain, with respect to their training, under the general supervision and control of the training department or person responsible for training.

44.

(1) In deciding where training should be given within an undertaking, the following factors should be taken into consideration:

- (a) the nature and duration of training;
- (b) the number, age, knowledge and experience of the trainees;
- (c) the adequacy of training on the job for the occupation;
- (d) the congestion, noise or other distractions, safety factors and risks of damage to equipment in the normal workplace;
- (e) any saving in time, teaching staff and equipment;
- (f) the cost of separate accommodation;
- (g) the need to facilitate the transition from training to work to the greatest extent possible;
- (h) the technical possibilities of the undertaking.

(2) Separate instructional accommodation or at least an instructional area set apart in the normal workplace and having the equipment necessary for training should be provided, whenever practicable, in the early stages of training.

45.

(1) Undertakings should provide for the reception of all new entrants on arrival and organise a period of induction for them.

(2) Special care should be taken with the initiation of young workers in the light of their need for training.

X. Apprenticeship

46. Systematic long-term training for a recognised occupation taking place substantially within an undertaking or under an independent craftsman should be governed by a written contract of apprenticeship and be subject to established standards.

47. In deciding whether a particular occupation should be recognised as apprenticeable, account should be taken of such matters as--

- (a) the degree of skill and theoretical technical knowledge required for the occupation in question;
- (b) the period of training necessary for the acquisition of the required skill and knowledge;
- (c) the suitability of apprenticeship training for imparting the required skill and knowledge;
- (d) the current and anticipated employment situation within the occupation in question.

48.

(1) The contract of apprenticeship should be entered into either with an individual employer, a group of employers, or a body such as an apprenticeship committee or service specially entrusted with the control of apprenticeship, as may be most appropriate to the national circumstances.

(2) Where the apprentice is a minor, a parent, guardian or legal representative should be included in the contract as a party.

(3) The parties responsible for providing the apprenticeship should either themselves be properly qualified to give the training or be in a position to arrange for the training to be given by a person or persons so qualified, and the facilities available for training the apprentice should be such as will enable him to secure complete training for the occupation being taught.

(4) The competent authority should remain in regular contact with the undertaking or person providing the training, and should ensure, by means of regular inspection or supervision, that the objectives of the apprenticeship are being achieved.

49. The contract should--

(a) contain an express or implied obligation to train in a particular occupation in return for an obligation of the same nature to serve as an apprentice during the period of apprenticeship;

(b) incorporate such of the standards and regulations established for the occupation in question as may be necessary or desirable in the interests of the parties;

(c) provide for such other mutual rights and obligations as may be relevant and not otherwise covered, including especially the observance of all safety regulations;

(d) provide for the settlement of disputes between the parties.

50. According to the circumstances in the country concerned, an occupation may be recognised as apprenticeable, and the standards referred to in Paragraph 46 and any regulations concerning apprenticeship may be established by--

(a) statutory enactments;

(b) decisions of bodies specially entrusted with the control of apprenticeship;

(c) collective agreements; or

(d) a combination of these various methods.

51. Particular account should be taken of the following matters in the standards and regulations governing apprenticeship in respect of each recognised apprenticeable occupation:

(a) the educational qualifications and minimum age governing entry into apprenticeship;

(b) provision for special cases of workers whose age exceeds the specified maximum age;

(c) the duration of apprenticeship including the period of probation, having regard to the degree of skill and theoretical technical knowledge required;

(d) measures for determining the extent to which the normal duration of the apprenticeship might be reduced in the light of any prior training or experience the apprentice may have had or of his progress during the apprenticeship;

(e) the schedule of work processes, the theory and related instruction to be given, and the time to be spent on each unit;

(f) the provision of day release, or such other forms of release as may be appropriate, for attendance at a training institution;

(g) the examinations to be held during or on the expiry of the apprenticeship;

(h) the qualifications or certificates obtainable on completion of apprenticeship;

(i) any control of the number of apprentices necessary to ensure adequate training, avoid overcrowding in the occupation, and meet the manpower needs of the particular branch of economic activity concerned;

(j) the rate of remuneration payable to the apprentice and the scale of increases during the apprenticeship;

(k) the conditions of remuneration in case of absence through sickness;

(l) accident insurance;

(m) holidays with pay;

(n) the nature and extent of the supervision to be exercised over the apprenticeship, particularly with a view to ensuring that the rules governing the apprenticeship are observed, that the training is in keeping with established standards and that there is reasonable uniformity in the conditions of apprenticeship;

(o) the registration of apprentices and apprenticeship contracts with appropriate bodies;

(p) the form and content of the apprenticeship contract.

52. Apprentices should receive comprehensive safety instruction so as to develop safe working habits in the use of tools and machinery and learn to observe general safety measures, taking into account new hazards as they arise.

53.

(1) Entry into apprenticeship should in every case be preceded by comprehensive vocational guidance and by a medical examination related to the requirements of the occupation for which training is to be given.

(2) Where the occupation in view calls for special physical qualities or mental aptitudes, these should be specified and verified by special tests.

54.

(1) It should be possible by agreement among all parties concerned to transfer an apprentice from one undertaking to another when this is considered necessary or desirable for the completion of his training.

(2) Where several types of apprenticeship exist, it should be possible by agreement among all parties concerned for an apprentice to transfer from one type to another when his aptitudes show that this would be to his advantage.

XI. Accelerated Training

55.

(1) Permanent arrangements for accelerated training should be organised--

(a) to assist in meeting urgent needs for trained manpower and in quickening the rate of industrialisation;

(b) as a permanent means of adapting manpower to technical progress;

(c) for those categories of the population who need to achieve occupational competence quickly in order to obtain employment suitable to their age and capacity;

(d) to further the development of occupational and social upgrading.

(2) These permanent arrangements for accelerated training should be planned in accordance with appropriate pedagogical methods, be implemented by instructors specially trained for the purpose and be based on concrete techniques directly related to industrial work.

56. The acceleration of training should be achieved by--

(a) applying strict selection procedures in order to ensure as far as possible that all trainees admitted have the ability to acquire the necessary knowledge and proficiency in the limited time set for the course, preference being given to candidates who also possess occupational experience of value to the new occupations;

(b) using a detailed syllabus setting out the graduated exercises and related theory which will provide trainees with the skills and knowledge immediately essential for obtaining employment and based on exhaustive analyses of the occupation and of the work involved in it;

(c) concentrating on practical training and teaching the indispensable theoretical technical knowledge in the course of practical training;

(d) limiting the number of trainees in each class to such an extent that, having regard to the time available, each one may receive constant and close supervision throughout all stages of his instruction;

(e) applying such of the other methods and means of training referred to in Paragraphs 25 to 37 as may be found particularly appropriate.

57.

(1) After finishing an accelerated training course the trainee should as soon as possible be placed in employment where, after induction, his training should be completed if necessary by on-the-job training.

(2) Persons who have completed accelerated training and who are thereafter taking part in the production process should have the opportunity to participate in courses which should be organised for the purpose of increasing their versatility and skills.

XII. Training of Supervisors up to the Level of Foremen

58.

(1) Supervisors should receive special training to ensure that they are fully equipped for their duties.

(2) Such training should include as necessary--

(a) further general education;

(b) further technical training and experience;

(c) instruction in--

(i) leadership and human relations, including industrial relations and procedures for the avoidance and settlement of disputes;

(ii) administrative procedures;

(iii) teaching method;

(iv) occupational safety and hygiene;

(v) coordination at the different levels of the undertaking;

(vi) adaptation to duties of responsibility;

(vii) methods of work;

(viii) labour legislation; (ix) specialised spheres of activity such as planning, work study and costing.

(3) Supervisors should be sufficiently informed about vocational counselling to recognise its role and importance and the necessity for it to be given by specialists in this field.

59.

(1) In principle initial supervisor training should be given before the assumption of supervisory duties; if this is not practicable, it should be given immediately after the assumption of such duties.

(2) Further training should be given to supervisors on a continuing basis; it should include the provision of information about developments generally within the undertaking and in the supervisor's own technical field and should provide the basis for promotion in appropriate cases.

XIII. Teaching Staff in Training Institutions and Undertakings

60. The selection of teaching staff should be carried out with due regard to-- (a) general education, technical qualifications and experience, character and personality, and aptitude for teaching;

(b) the persons they will be called upon to teach;

(c) the nature of the teaching;

(d) any applicable national standards.

61. Teaching staff responsible for general education subjects should be recruited from among persons with the qualifications normally required of teachers of these subjects in general educational institutions.

62. Teaching staff responsible for theoretical technical courses should be recruited, according to the type of training involved--

(a) from among persons who have been trained for and have had several years' practical experience in the occupation they are to teach, in addition to having a sound theoretical knowledge of it and a good background of general education, as well as teaching ability; or

(b) from persons with appropriate practical experience as well as a degree or diploma awarded after appropriate training in a university, technical institution or teachers' training college or by a body approved by the public authorities.

63.

(1) Teaching staff responsible for practical courses should be recruited from among persons with the qualifications specified in clause (a) of Paragraph 62.

(2) When it is not possible to recruit, for practical courses, teaching staff with all the desirable qualifications, greater importance should be attached to technical competence, occupational experience and teaching ability than to a high level of general education.

64. Teaching staff responsible for courses in supervisory functions should be recruited from among persons who have been trained as supervisors and have had several years' experience in that capacity in addition to having a good background of technical training and general education.

65. Use should be made as far as possible of the experience of persons from industry, commerce or the professions by employing them as part-time teachers of special subjects in training institutions.

66. In principle initial teacher training should be given before the assumption of teaching duties; if this is not practicable it should be given immediately after the assumption of such duties.

67.

(1) Teaching staff employed either full time or part time in training institutions or in undertakings should receive special training, including teaching practice, for the purpose of developing their teaching ability and, where necessary, their technical qualifications and general education.

(2) The provision of such teaching practice for the teaching staff of training institutions should be facilitated by combining teacher training institutions as far as possible with ordinary training institutions.

(3) Teaching staff in training institutions and undertakings should receive special training on the subject of safety, with emphasis on safe working conditions and the safe use of tools and appliances used in the occupations in which they instruct.

(4) Further training should be made available to teaching personnel on a continuing basis; it should include provision for them to keep abreast with teaching and technical developments and to qualify for promotion.

(5) The following should also be taken into consideration as a means of further training:

(a) the organisation of periodical visits to undertakings or training institutions and of special courses such as in-service, weekend or holiday courses for individual teachers or groups of teachers;

(b) the grant, in special cases, of travelling or research scholarships or special leave with or without pay.

68. Teachers of general education and theoretical technical subjects should, as part of their training, acquire knowledge of the branch of activity which their trainees are intended to enter or have already entered.

69. Full-time teachers responsible for practical courses in training institutions should be enabled to carry out practical work in undertakings from time to time.

70. The training of staff responsible for courses in supervisory functions should include further instruction in the subjects listed in Paragraph 58 as may be required, and instruction in methods and techniques of supervisory training.

71.

(1) In order to attract and retain an efficient teaching staff in training institutions, the conditions of employment of such staff should compare favourably with those enjoyed by persons with similar knowledge and experience employed elsewhere on other than teaching duties, due account being taken of the extra qualifications required for teaching.

(2) A similar policy should be applied to teaching staff within undertakings.

72. Where national standards of qualification for teaching staff in training institutions have been established, undertakings giving training should be encouraged to apply such standards when appropriate to their own teaching staff.

73. Persons concerned with the direct supervision or technical administration of training institutions should, if possible, have had both production and teaching experience.

74. The teaching staff of training institutions should be regularly inspected or supervised by the competent authorities with a view to assisting them in their work and improving the instruction given.

XIV. Countries in Process of Industrialisation

75.

(1) Industrialising countries should aim at developing their training systems progressively in accordance with the provisions of this Recommendation.

(2) They should pay primary attention to establishing an inventory of their current and future manpower needs and resources.

(3) A plan should be drawn up for the establishment and development of training facilities to meet these needs, giving due priority as circumstances require to--

(a) the creation of a body of competent teaching staff;

(b) the provision and equipment of the necessary training premises;

(c) the development of the most appropriate training schemes, including literacy courses for illiterate trainees.

(4) The plan should be put into operation in accordance with the priorities established.

76.

(1) Industrialising countries should take special measures to meet the training needs of--

(a) persons in rural areas in which it is intended to establish industrial activities;

(b) persons who have left rural areas and seek industrial employment in urban areas.

(2) Such measures should include the establishment, particularly in rural areas, of special training institutions, such as simple training work-shops covering a few basic trades, and the adaptation of training methods to suit the level of education and degree of advancement of the rural groups in the localities concerned.

(3) The training in rural areas should take account of the possibility of developing new economic activities which utilise the natural resources of the area and are in keeping with the cultural traditions of the local population.

77. Industrialising countries should examine the desirability of--

(a) establishing joint training facilities with adjacent countries;

(b) obtaining international assistance in the implementation of their training plans.

XV. International Cooperation

78.

(1) Countries should cooperate in the field of training to the greatest extent possible and, where desired, with the help of international organisations.

(2) Such cooperation should extend to such measures as--

(a) the organisation of seminars and working parties on training matters of mutual interest;

(b) making available training facilities to enable selected personnel from other countries, either on an exchange basis or otherwise, to acquire skill, knowledge and experience not available in their own country;

(c) the organisation of visits abroad for persons concerned with training to enable them to become familiar with training practices in other countries;

(d) the loan of experienced personnel from one country to another to help organise training;

(e) the exchange of qualified personnel;

(f) the preparation and supply of textbooks and other materials for training;

(g) the systematic exchange of information on training questions;

(h) helping the industrialising countries to create and develop their national training systems and to acquire their own qualified teachers and instructors.

79. Consideration should be given to--

(a) the desirability and possibility of progressively assimilating training levels for the same occupation within a group of countries with a view to facilitating access to training abroad as well as occupational mobility;

- (b) the possibility of reciprocal recognition of examination certificates in territories where training levels for the same occupation are comparable;
- (c) the preparation and exchange of occupational information such as job descriptions which may be particularly useful in the training of migrants.

XVI. Effect on Earlier Recommendations

80. This Recommendation supersedes the Vocational Training Recommendation, 1939, the Apprenticeship Recommendation, 1939, and the Vocational Training (Adults) Recommendation, 1950.



Exma. Sra. Diretora [...]
Escola Secundária com 3º Ciclo [...]

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo de caso no âmbito do processo de implementação do período probatório de professores

Aveiro, 27 de abril de 2010

Enquanto aluna do Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro, venho, por este meio, solicitar a Vossa Exa. autorização para realizar um estudo de caso na [...].

O estudo planeado tem como objetivo geral compreender o processo de implementação do período probatório de professores nesta instituição e conta com o consentimento da Equipa de Acompanhamento ao Período Probatório da Universidade de Aveiro.

Para o levantamento de dados, será necessária a realização de entrevistas às pessoas diretamente envolvidas no período probatório e o acesso a documentos que se produzam no âmbito deste processo. É de se salientar que todos os passos da investigação respeitarão as pessoas envolvidas e garantirão, se assim o desejarem, o anonimato das mesmas e da Instituição a que pertencem.

Sem mais de momento, coloco-me ao dispor para oferecer mais detalhes sobre o processo de investigação ao mesmo tempo que fico a aguardar o deferimento.

Grata pela atenção a esta solicitação, endereço a Vossa Senhoria os melhores cumprimentos.

Atentamente,

Juliana Andrês da Rosa

Entrevista à Diretora

Data: 19/05/2010

Duração: 4'46''

Entrevistadora: Juliana Rosa

Legenda:

... - pausas curtas ou extensão da última sílaba

‘ – supressão de sílabas ou letras

Entrevistadora: O que é, para si, o período probatório?

Diretora: O período probatório é o processo de acompanhamento do professor no primeiro ano de exercício efetivo de funções.

E: Que papel desempenhou neste processo?

D: Enquanto Diretora, o papel principal foi a nível da coordenação no início do ano letivo, a nível da distribuição de serviço e da elaboração dos horários. E, pontualmente ao longo do ano, ao nível da... convocação, da convocatória de reuniões de acompanhamento e... e também do processo de avaliação dos professores.

E: Que dificuldades enfrentou na aplicação do período probatório na escola que dirige?

D: O pri’, a principal dificuldade foi o facto da legislação só sair em vinte e oito de setembro de 2009, que significa que já tínhamos o serviço completamente distribuído e os horários completamente elaborados. Ora, como a legislação diz que os professores em período probatório têm vinte horas de serviço, eles tinham vinte e duas horas de serviço. Duas horas não são numa turma. Portanto, tive que reformular, tive que lhes retirar horas e tive que reformular a distribuição de serviço, o que não foi nada fácil... com as aulas já a começarem.

A mesma coisa para o professor mentor. O professor mentor também teve que ter uma redução, sendo que esta redução não equivale a um... a um número de horas semanais de uma turma. Portanto, não é fácil tirar, nem que fosse uma turma, em vinte e oito de setembro de 2009.

E: Que mais-valias trouxe o período probatório para a escola que dirige?

D: [pausa] As mais-valias são principalmente a nível da... da dinamização de atividades por parte dos professores em período probatório. Dinamizam bastantes atividades. Mas estes professores – de uma delas eu já conhecia porque já foi docente desta escola – já dinamizaria [*sic.*] as atividades independentemente de estarem em período probatório ou não. Portanto, eu penso que mais-valias não trouxe nenhuma. Porque estes professores são muito dinâmicos, e dinamizariam de qualquer modo, se estivessem em período probatório ou não.

E: Se pudesse, o que modificaria no período probatório?

D: [pausa] Ahm... Eu modificaria... Portanto, is’... daria isenção de período probatório aos professores que já têm experiência noutros grupos disciplinares. Por exemplo, tem um professor que já tem muita experiência no grupo 300, penso que não se justifica estar a fazer período probatório no grupo 350. O professor, por exemplo, com dez anos de serviço já mostrou aquilo que é capaz e penso que não é precisa grande orientação. E daria mais crédito horário, quer para o professor que está em período probatório, quer para o professor mentor.

E: Que sugestões podem ser dadas para potenciar este processo em termos de desenvolvimento profissional e institucional?

D: Penso que é necessária mais formação para os professores mentores. Porque, no caso da nossa escola não, não é... não há problema, uma vez que a professora já tinha muita experiência no nível da orientação de estágio. Portanto, já, já tem algumas noções do que é acompanhar e avaliar professores nesta situação. Mas sei, pelo depoimento dela, sei que há muitos professores para quem é uma experiência, para que... para quem esta experiência é uma experiência nova e que andam perfeitamente desacompanhados nesta área. Portanto, seria necessário haver mais formação para professores que pretendam seguir este, esta... este caminho, esta, esta, esta tarefa e deveria também haver mais... reuniões no início, antes do trabalho iniciar para a uniformização de, de... de todas as tarefas por todas as escolas. Porque dá-me a sensação, posso, se calhar, está a dizer um disparate muito grande, mas dá-me a sensação que estas reuniões de uniformização, de que encontro entre professores mentores não acontecerem muito no início do ano. E daí que as pessoas tenham

começado a trabalhar um bocadinho às escuras, cada um por si... Pese embora já tenha havido reuniões. Mas, se calhar, para o ano carece haver mais reuniões antes de começarem os trabalhos.

E: Ok. Obrigada!

D: De Nada!

Entrevista à professora mentora

Data: 19/05/2010

Duração: 47'15''

Entrevistadora: Juliana Rosa

Juliana - Por quem é que foi nomeada para professora mentora?

PM – Eu fui nomeada pela diretora da escola.

Juliana - Que formação tem a professora mentora?

PM – Tenho experiência em supervisão, tenho dez anos de experiência com os estágios pedagógicos, quer pela Universidade de Aveiro (...) pela Universidade de Coimbra três anos, os restantes foi pela Universidade de Aveiro. E tenho o Mestrado em Supervisão. Portanto, que concluí. Defendi tese este ano.

Juliana – Quantos anos de serviço?

PM - Ah 20. Ora acabei em 87 primeiro ano. Eu se não estou em erro 23, por aí. Portanto eu comecei ao certo 23, 86/87 foi primeiro ano contando-os aí penso que dá 23.

Juliana - Que disciplinas já lecionou?

PM - Ah, já lecionei tanta coisa. Português de todos os anos, desde o 7º até ao 12º, incluindo o português A e português B; francês do 7º ao 12º ano; introdução ao jornalismo, porque aqui há uns anos dava-se introdução ao jornalismo; técnicas de tradução de francês, a, a, lecionei no âmbito do projeto Minerva ao processamento do texto a aquando da implementação da projeto Minerva nas escolas d... dos computadores nas escolas a... mais que é que eu hei de dizer mais (*fala para dentro*). Técnicas de tradução de francês. Português todos os anos, português A, português B, ah ah já fiz técnica de tradução também todos os anos. Estive vários anos a lecionar ao 12º ano ah e o secundário, porque eu tenho estado mais direcionada para o ensino secundário do que para o ensino básico. De qualquer forma tenho lecionado também alguns anos no ensino básico. A porque eu era sempre obrigada a ter uma turma no âmbito do estágio do ensino básico. Ah e depois já lecionei em duas escolas em simultâneo, no ensino privado e no ensino público.

Juliana - Se possível diga a idade.

PM - (risos) Claro que é possível, 46 anos.

Juliana - Ah obrigada (pausa)

O que é o período probatório para si?

PM - (suspiro) Ah o período probatório, para mim, eu penso que há portanto uma descentrada na carreira ou deveria ele, neste momento não está a ser o que deveria ser, o que eu acho que deveria ser. Ah porque para mim penso que deveria ser um passaporte para a entrada verdadeiramente na, na vida ativa plena da carreira dos professores. Porque os professores fazem um estágio ah que nesta altura já não é o que era aqui há alguns anos. Portanto não há prática ah nem, nem, nem tem nem implica o trabalho que tinham os estagiários aqui há uns anos. Ah e, por isso mesmo, neste momento, o que é que os estagiários têm? Têm que vão lecionar alguns, algumas aulas à turma dos orientadores, não têm turma. Saem do estágio com uma preparação diferente. Portanto o período probatório deveria ser aquele período em que se efetuava uma formação mais consolidada ah em que seria após se tirar a carta de condução, um período de maior formação, digamos na condução entre aspas. (risos) E, por isso mesmo, acho que deveria ser um período de aprendizagem, mas uma consolidação, quer de saberes teóricos, quer da partilha e em que fosse uma partilha com o professor mentor ah, que tem ou que deverá ter um bocadinho mais de experiência. Ah fosse uma partilha de experiências, de saberes e consolidação e, no fundo, que desse as ferramentas para que o professor a partir daí pudesse enveredar por um trabalho não a solo, mas de equipa. Porque eu acho que o período probatório, porque é sempre um despertar para esse trabalho de equipa, do trabalho colaborativo nas escolas, que existe na teoria mas não existe na prática, porque as pessoas dizem que trabalham colaborativamente mas a verdade o que na maioria das vezes fazem é a troca de material, troca de atividades. Colaborar mesmo, aquele trabalho colaborativo, no sentido de ah prepararem aulas em conjunto, trabalhar efetivamente colaborativamente, assistirem mutuamente a aulas ah auto, fazer uma autorreflexão e uma hetero reflexão dos colegas, ah experimentarem novas estratégias, ah isso de facto não é feito na maioria das vezes, acho. Não sei se é feito ah assim de

forma sustentável nalgumas das escolas. Penso que no 2º ciclo e no 1º ciclo, se calhar, há ah ou parece haver mais trabalho de grupo do que depois no 3º ciclo e no secundário, ah em que as pessoas têm muitas turmas em que se perdem e acaba-se por fazer um trabalho muito isolado. E o trabalho coletivo que fazem é planificarem no início do ano, ah é trocar materiais ah e ficam-se muito por aí. Eu acho que o período probatório poderá abrir portas para uma conceção diferente das práticas de ensino e, e ah poderá quebrar aquele gelo dos professores. Porque o professor fecha-se na sua concha, há uma espécie de gueto professor-aluno e partir a casca do ovo é muito complicado. Porque vir alguém externo assistir às aulas, alguém com um olhar crítico, ah, os professores receiam, têm um bocado de medo desse olhar crítico. Portanto o período probatório é que poderá servir para quebrar um pouco esse gelo, ah e acho que devem ser os professores mentores a assistirem às aulas, mas também permitem que os professores em período probatório assistam às suas aulas. Eu logo, no início deste ano, os professores em período probatório, eu abri a porta da minha sala e eles vão lá quando querem. E algumas vezes decidimos mesmo agora eu vou fazer uma atividade se calhar seria interessante para (não percebi) e portanto, eles aparecem, tem que haver esse quebra o gelo e o período probatório, agora o que é que está a acontecer neste momento? Ah é que a maior parte das pessoas que estão em período probatório são pessoas que têm 10, 12 e 13 anos de serviço, que é o que acontece com os professores com quem estou a trabalhar. Ah que um tem 10 anos de serviço e salvo erro a outra tem 13. Portanto, ah são pessoas já com alguma experiência o que é ainda mais difícil agora quebrar o gelo, não é? Por acaso não tive dificuldade nesse aspeto. Não tive, mas poderia ter tido. Portanto, faz sentido isto no início, mas depois também faz sentido que este período pur*...probatório se prolongue noutros períodos ao longo da carreira, em que as pessoas tenham de facto que fazer uma autorreflexão, uma autoavaliação do seu trabalho ah voltem a trabalhar mais afincadamente, porque eu acho que o trabalho colaborativo tem de ser contínuo ou melhor, continuado, não é? Não pode ser eu este ano faço isto, eu trabalho e pró ano já não faço, estou sozinha de novo, não é? Portanto acho que tem de ser nesta linha. Portanto o período probatório faz todo o sentido, sobretudo no início de carreira, o que não está a acontecer neste momento, não é? Portanto, depois do estágio faz sentido que as pessoas estejam preparadas para trabalhar colaborativamente, ter terem que ser avaliadas, terem que refletir sobre o seu trabalho. Terem que ah programar atividades conjuntas... fazer trabalhos de pesquisa em conjunto, até de investigação conjunta. Digamos que é um abrir de portas.

Juliana - O que é que significa para si ser professora em período probatório. Qual é o papel?

PM - Ah, eu acho que essa pergunta deve ser feita mais aos professores em período probatório. De qualquer forma, eu acho que ah não por contra aquilo que eu disse ser professor em período probatório ah significa ter a oportunidade de poder trabalhar colaborativamente, refletir em conjunto ah e significa ter essa, ah ter uma série de portas abertas, como eu disse, porque neste momento que acho que ah o professor em período probatório deve estar contente por estarem em período probatório, porque eles têm a possibilidade que muitos outros não tiveram. Eu quando comecei a trabalhar, acabei o meu estágio, fui para uma escola sem qualquer apoio, sozinha com 7 turmas, 210 alunos, né? Portanto aqui a hipótese de a pessoa estar mais apoiada não só nos outros colegas que estão a trabalhar em período probatório mas no professor mentor. Portanto, ter ali um apoio, uma ajuda que nem sempre ah o professor mentor tenha que dizer que até porque possa ou que saiba até ajudar em tudo, mas é, é não estar sozinho, né? Portanto, aqui acho que ser professor probatório é o facto de poder trabalhar em equipa, em colaboração, não estar sozinho, poder conhecer melhor a escola, o meio onde está, o que está a fazer, como é que pode melhorar, melhorar-se profissionalmente e ter uma perspetiva de poder vir a ser um, de vir a ser um bom profissional, ah, porque está nesse trabalho porque se vai enriquecer, portanto vai melhorar. (12:00)

Juliana - O que é que significa para si o professor mentor?

PM - Eu no início, quando me foi atribuído este papel, ah eu primeiro, que tinha sido orientadora de estágio muito tempo, ah vi logo que não tinha, que não era a mesma coisa, não é? Portanto, um orientador de estágio, acho que é um supervisor, sobretudo é também supervisor, neste momento, mas orientador de estágio tem um papel ah diferente né? Portanto o orientador de estágio, ah tem que às vezes, apoiar o estagiário em, em que às vezes começa, ou seja, nunca deu uma aula, não, não sabe ah o que é ter uma turma aqui. Tem de se apoiar às vezes em pequeninas coisas que a nós

inicialmente até nem nos passa pela cabeça. O professor mentor não, quanto a mim é um colega de trabalho, se calhar com uma experiência profissional, mas deve ser sobretudo aquilo que ah trabalha em conjunto e possibilita a reflexão conjunta. Eu acho que a função do professor mentor é, se calhar, suscitar que ah que todos, se possível, que todos trabalhem em conjunto, ah, por isso eu acho que ele é mentor. Não é o orientador, não é? Porque orientar implica mais dizer, é preciso ir por ali não ir por acolá, não é? Aqui o mentor acho que poderá ser aquele que diga e se fizermos assim? Mas também poderíamos fazer assim, não é? E levar as colegas a pensarem sobre a sua situação, sobre a sua prática e a ir investigar sobre isto ou ah ah na sala de aula. Reflitirem sobre aquilo que se faz e o que se devia fazer. E acho que o professor mentor é um colega que tm que evidentemente ah orientar os trabalhos, mas, mas, será mais um colega de trabalho com uma formação, um bocadinho superior e tem evidentemente de fazer uma heteroavaliação. Porque é, faz parte do papel dele, não é? Afinal mas que essa heteroavaliação deve ser consulta de resultados, da autoavaliação já feita pelos estudantes, portanto digamos que já não é aquele orientador porque será mais ah não sei, depende também das circunstâncias mas que terá um papel diferente do estágio, porque o estagiário é aquele que chega e tem de ser orientado nas coisas mesmo que mas inicialmente, porque não domina, porque nunca fez, não é? Agora não, agora são colegas que já têm outra formação. Portanto acho que o professor mentor exerce, deve ter um papel diferente.

Juliana - que papel tem o diretor e o coordenador de departamento no desenvolvimento do período probatório.

PM - (suspiro) é assim, eu acho que neste caso o diretor e o coordenador de departamento tiveram e têm um papel importante na medida em que ah, fazem parte de todo este processo. Não é? Ah e ah trabalhamos em colaboração. Ah claro que a nível (pausa) a diretora e a coordenadora de departamento dão muita autonomia no meu caso, dão muita autonomia ao professor mentor. Porque já me conhecem há muitos anos. Já cá estou na escola há muitos anos e portanto ah tenho ah uma certa autonomia ah contudo ah a diretora é a diretora que convoca as reuniões ordinárias, a ordem de trabalhos é discutida em conjunto, refletindo também nós as duas conjuntamente e com a coordenadora de departamento pontualmente terá, terá mais a colaboração nesse aspeto com a diretora estou talvez mais próxima com a coordenadora de departamento também mas ah como acaba por ser a diretora a marcar as reuniões como ela vai ter também um papel na avaliação, não é? Dos professores em período probatório acaba por ah distribuirmos as tarefas. Assim na medida em que a coordenadora de departamento está com a avaliação também dos outros professores ah e, por isso, e agora tem conhecimento não propriamente dão-me uma certa autonomia em termos de trabalho.

Juliana - Que dificuldades enfrentou no período probatório?

PM - A primeira é a falta de tempo a é a grande dificuldade que eu tenho porque não tive redução nenhuma do horário, tenho 20 horas letivas, tenho duas horas extraordinárias ah devido ao período probatório. Ah e portanto eu não tenho. Tenho dois professores em período probatório, na região centro sou a única. Tenho dois professores em período probatório, não é? E por isso mesmo tenho as mesmas horas, neste caso não são de redução são extraordinárias, que os meus colegas têm, só que, como são horas extraordinárias eu tenho 20 horas letivas, 140 alunos ah e portanto tenho imenso trabalho e sinto-me dificulta-me por não poder trabalhar com os colegas. É falta de tempo, tanto mais que as colegas a nível regional estão a marcar uma sessão semanal e eu marco ordinariamente uma sessão mensal. E depois reunimos sempre que necessário. Portanto eu não tenho neste momento horário para reunir com os colegas, porque tenho que assistir a aulas em duplicado enquanto as colegas assistem a metade. Só têm um professor em período probatório, eu tenho dois. Portanto eu tenho que assistir ao dobro das aulas. Tenho de ver o dobro das planificações. O trabalho é todo a dobrar. Portanto as reuniões com os colegas é, são a dobrar. Por isso eu não faço aquela reunião semanal nem o trabalho que eu gostaria de fazer, ah porque eu não tenho qualquer tempo. A e depois o nosso horário não é coincidente, porque isto não foi feito desde o início e portanto o período probatório ah ah esta situação não se vê contemplada desde o início eu fui ah nomeada, portanto já as aulas estavam a decorrer e por isso mesmo o que é que acontece, acontece que não puderam tirar algumas turmas e eu fiquei com o meu horário todo que tinha antes mais o período probatório. Ah (demonstração) e portanto em termos de tempo é humanamente

impossível eu trabalhar assim nestas condições. Portanto eu gostaria de fazer um trabalho muito mais próximo das colegas e em tomar que seria extremamente enriquecedor e não conseguido à falta do tempo. Depois com outra dificuldade é eu de facto não ser da mesma área científica das colegas porque eu vou para uma aula de Espanhol e só posso observar as questões didáticas para além de que eu tenho uma vantagem porque por acaso sou também professora de língua estrangeira porque se não fosse eu teria uma outra dificuldade é que a didática de uma língua estrangeira é da didática do português. E portanto eu teria de ver a didática do português. E portanto eu teria de ver a didática de uma disciplina que não conhecia, né? E portanto ah isso é o grande problema do professor mentor não ser da mesma área científica do professor em período probatório claro que há uma vantagem é que o facto de sermos de disciplinas diferentes trocamos experiências que poderão ser adotadas aos trabalhos é a disciplina em questão. Né? Agora ah poderia haver interdisciplinaridade na mesma e o professor mentor ser de outra área. Não é? Porque isso poderia ser feito de outro modo agora são as duas grandes dificuldades, são de facto estas. Primeiro o tempo e o facto do professor mentor não ter horas de redução para poder trabalhar efetivamente o tempo de trabalho ... e assistir às aulas para mim é uma ginástica eu ir assistir às aulas das colegas, porque muitas vezes às turmas até que elas até gostariam que fosse, eu não posso ir porque tenho aula ah ah os últimos tempos que eu tenho passaram a ficar ocupados ah porque eu estou a ir assistir às aulas delas e ainda tem uma outra vantagem é que por acaso o Espanhol, mesmo nesta escola, as aulas de como juntam várias turmas são das 5h às 6h30m ah o que foi bom porque as restantes disciplinas acabam às 5h menos 20m e as outras e o Espanhol começa às 5h ah menos 10m o que não permite que houvesse tantas coincidências e então eu posso ir assistir algumas vezes delas mas é muito complicado para se gerir tudo isto porque depois elas são duas não é? Eu assistir a o meu horário não foi feito em função do horário delas e portanto isto foi muito complicado. É de facto falta de tempo. É ah e é o facto de eu não ser da mesma área disciplinar do mesmo grupo de recrutamento como agora se chama.

Juliana – Disse que tinha duas horas a mais. Duas horas.

PM – Duas horas extraordinárias.

Juliana – Mas semanais ou diárias?

Natália – Semanais, são duas horas extraordinárias por semana, só que essas duas horas ah são para tudo não é? Para assistir a aulas, para ir a reuniões para ver planificações, portanto tudo né? Portanto daí não puder reunir todas as semanas porque se não quer dizer mesmo assim eu já tenho trabalho mais uma série de horas a mais, ah, nem pensar nem pensar.

Juliana – Que mais valias trouxe o período probatório?

PM – (Suspiro) ah eu acho que trouxe sobretudo experiência diferente, trouxe um enriquecimento nesse, nesse, nesse aspeto puder partilhar experiências e receber experiências também dos colegas ah eu própria passei a utilizar determinado tipo de tarefas que eu não utilizava nas minhas aulas passei a ter que ir investigar sobre a didática do Espanhol, percebo muito melhor a didática do Espanhol ah elas também acho que aproveitaram algumas coisas que eu isso no âmbito do Português e Francês para aplicarem no Espanhol. Fizemos formação conjunta, ah e aprendemos mutuamente portanto claro que não é tempo que seria de desejar nesse aspeto acho que não foi o que seria de desejar.

Juliana – Quais os episódios que foram mais marcantes neste processo?

PM – Ah! Um deles eu vou coloca-lo no poster da formação da ação de formação que está a desenvolver foi o facto de eu ah fui observar aulas logo no início e depois a chegámos ao final, fizemos uma auto e heteroavaliação sobre aquilo que tinha acontecido e, e as fizeram o levantamento de pontos fortes, pontos fracos na aula eu também que ia ao encontro daquilo que de facto eu pensava e ah um dos aspetos foi algum do funcionamento da gramática, ou seja, como é que nasce qualquer funcionamento da língua porque são sempre aqueles conteúdos que temos dificuldade ah em primeiro motivar os alunos aí porque a maior parte deles “ ah gramática! Professora” e portanto põem um bocadinho de lado e depois ah são sempre mais difíceis de lecionar porque se for aquele tipo de gramática se for se a abordagem dos conteúdos gramaticais for demasiada expositiva, os alunos pura e simplesmente desligam né? Da aula, não é? E muitas vezes não compreendem portanto a gramática tem de se lecionar em situação e isso é que é difícil é

a partir de um texto ah ou de outra atividade, lecionar a gramática em situação de forma a que os alunos percebam os conceitos E foram os pontos fracos que as minhas colegas ah na autorreflexão sobre a sua aula ah fizeram e portanto “eu tive dificuldades em lecionar os conteúdos gramaticais” pronto podemos fazer uma formação sobre ah a os a abordagem conteúdos de funcionamento da Língua. Então fizemos uma sessão de formação em que ah construímos estratégias em conjunto, partilhamos experiências eu costumo fazer assim ou pela, aquilo que já ouvi em tal parte ah se calhar deveríamos fazer assim e vamos ver e, e, e fizemos simulações através quer em textos de Português que tiveram transposição para a Língua Espanhola e aqui no espanhol poder-se-ia fazer desta forma e portanto fizemos uma formação em que, uma formação que não foi formação, não é, foi uma sessão em que trabalhámos colaborativamente e depois elas ah fizeram a abordagem de conteúdos de funcionamento da língua, na aula seguinte em que eu fui observar, ah (lembrou-se) eu própria ah fiz ah planifiquei uma aula com o funcionamento da língua e eles foram observar e depois elas próprias fizeram também uma aula ah depois da sessão que tivemos e da observação da minha aula fizeram, deram cada uma a sua aula em que lecionaram conteúdos de funcionamento da língua O que é que concluíram? Que tinha de facto havido evolução. Portanto, uma delas extremamente expositiva na, na abordagem dos conteúdos gramaticais ah portanto a fazer uma uma, uma abordagem e os alunos aderiram muito melhor á aula porque o que aconteceu é que numa primeira fase ah os alunos dispersaram da aula, não perceberam os conteúdos, não foram capazes de fazer os exercícios e, e depois de termos estado em conjunto a refletir e a etcetera, portanto ah funcionou melhor portanto isso foi extremamente positivo, isso foi um dos episódios. Outro episódio foi a ges’ em que já estava contemplado no PIT era a gestão dada da indisciplina na aula ah e o e a gestão no fundo até da participação dos alunos na sala de aula ah e ah aí não fizemos nenhuma sessão sobre isso mas refletimos em conjunto sobre que estratégias quando os alunos estão dispersos, estão distraídos, estão indisciplinados o que fazer? Que estratégias podemos utilizar ah e algumas elas passarem a utilizar. O porquê? Nós refletimos sobre elas e a, não me tinha lembrado disso! E até porque um colega portanto elas conversam também muito em conjunto olha eu faço isso e resulta ah também vou experimentar, portanto isso foi também outro outro aspeto que eu acho que foi importante até porque havia uma delas que numa turma de Português de aulas 10º ano e outra o básico e uma delas do 8º ano são muito conversadores, muito ativos e portanto a primeira aula que eu observei eles quando estavam muito conversadores, muito agitados e depois refletimos sobre algumas estratégias que se podiam utilizar para melhorar o comportamento daquela turma e na segunda aula de facto correu muitíssimo melhor e ela ficou com uma série de estratégias que funcionaram muitíssimo bem ah agora falta por exemplo aqui as colegas poderem assistir-se mutuamente elas não têm horários para conseguirem assistir às aulas uma da outra seria muito interessante (pausa)

Juliana – Em que aspetos fortes e frágeis podem ser identificados?

PM – Aspetos frágeis eu já disse portanto o facto de não ter redução para poder trabalhar o Professor mentor, não ter o professor mentor nem os professores em período probatório, eles também não têm horas de redução na minha escola, portanto eu já tinha feito horas extraordinárias ah portanto elas não têm horas de redução se não são extraordinárias, são contempladas naquele serviço à escola ou qualquer coisa assim. Portanto primeiro, quer o professor mentor quer os professores em período probatório terem redução, para poderem de facto trabalhar, ah eficazmente depois há outro aspeto que me parece importante é ah única coisa que nós tivemos para suporte foi uma legislação como apoio, foi uma legislação. Uma legislação que em muitos aspetos remete para a avaliação ah dos professores que estão em vigor e que vai deixar de estar, não pelo menos nestes moldes. Ah ainda que nós não tivemos aquele apoio e sustentável enquanto que, por exemplo, havia um despacho trabalho em colaboração em colaboração com a Universidade, há o estatuto do estagiário não é? Quando é definido quando obedece a determinados parâmetros e que todos tentam fazer da, da mesma forma da mesma e nós não tínhamos nada, a única coisa que nós tivemos foi de facto uma legislação e foi sabermos que os documentos de avaliação íamos utilizar eram os documentos da escola ou seja a forma como eu vou avaliar o professor em período probatório difere de forma como outro professor noutra escola vai avaliar os que lá estão né? Ah se bem que a grelha, digamos as diretrizes são diferentes porque todos não é, vieram do Ministério da Educação.

De qualquer modo nós não tivemos ninguém a orientar este processo. A única coisa que tivemos foi uma ação de formação, mas que é uma ação de formação quando não responde a perguntas, a dúvidas, a única, o que fizemos foi o trabalho em colaboração, foi onde pudemos ir buscar algum apoio. Mas não foi um apoio que desse ou seja naquela altura nós não construímos um perfil do que deveria ser o período probatório acho que falta né falta haver diretrizes, pelo menos a nível regional, que penso que o professor em período probatório ... falta haver mais uniformização porque se não, cada um faz o que bem entende até porque as pessoas muitas pessoas estão afastadas, umas estão a ser aqui, eu por exemplo tenho estou aqui e há uma colega em Castelo Branco e outra em não sei onde, portanto não há aquele trabalho ah enquanto nós tínhamos reunido na Universidade ah com o os ah estagiários, com os orientadores dos estágios das Universidades nós não temos, né? Tivemos uma aproximação que ajudou nalgum aspeto mas não foi o o, o principal, ou seja, deveria, deveríamos ser de facto alguém que orientasse, que dirigisse todo este processo e que houvesse diretrizes sem ser só uma única coisa que uma legislação que diz pouco, né? Ah nós não temos ah nada que diga como é que devemos proceder em determinadas situações, como é que podemos avaliar enquanto que por exemplo nos estagiários nós tínhamos o perfil do que é que se esperava do professor estagiário. Nós não temos nada que nos diga o que é que se espera de um professor em período probatório a não ser que temos uma legislação ah que diz que o professor tem que fazer o período probatório tem que ser avaliado pelo Professor mentor agora é assim como é nós poderemos avaliar o professor ou melhor como é que nós podemos ah pausa dinamizar a as e o todo o trabalho numa determinada direção, nós não temos diretrizes não temos orientações, não temos linhas de orientação definidas, enquanto tínhamos nos estágio, aqui não temos e sentimo-nos um bocado perdidos. E por acaso a maior parte das pessoas até já tem experiência de supervisão. Se não tivesse seria muito pior. Não é? Porque as pessoas não sabem o que é que as espera e depois há pessoas, ah, ah com o professor mentor de disciplinas completamente dispares não é? Portanto sem base, sem afinidade ah e portanto eu acho que isso aí ah falhou bastante, portanto eu senti-me muito sozinha a trabalhar apesar de ter a ação de formação que foi um apoio mas eu não me sentia apoiada, quer dizer enquanto no estágio nós tínhamos alguém com quem trabalhávamos, com quem partilhávamos ideias, partilhávamos experiências, ah não temos. Eu acho que devia haver alguém ou qualquer coisa desse género. Portanto ah colocar o Ensino Superior também ah direcionado com isto, ou então alguém responsável por, pela parte do período probatório, não é? Portanto não ser só o professor mentor, portanto alguém que fizesse o elo de ligação entre os vários professores mentores de forma mais consolidada e mais respeitável, porque a ação de formação foi importante, mas foi como foi, formação não foi (pausa) ou seja, não havia ninguém a coordenar os nossos trabalhos, não é? Efetivamente o que é o papel do professor mentor e do período probatório, não há, não há... pontos fortes eu já falei nalguns, né? Ah, eu acho que é o enriquecimento pessoal e profissional ah quer minha quer trabalho as colegas, acho que é uma experiência interessante porque ah eu nunca tinha ido assistir com este carácter e pontualmente a uma aula ou outra de colegas já com experiência ah com alguns nos de experiência profissional e foi muito interessante ver a forma como elas trabalham, comparar com a forma como eu trabalho para poder melhorar, né? acho isso muito enriquecedor a troca de saberes ah de conhecimentos e a partilha de experiências. Acho que isso foi extremamente enriquecedor, porque isso foi das coisas melhores. Até porque por exemplo eu tenho uma turma comum com uma das professoras em período probatório e foi interessante, ver como é que ela trabalha com os mesmos alunos portanto noutra disciplina, portanto isso foi extremamente interessante de verificamos foi muito enriquecedora, agora não tive o tempo que eu gostaria de ter.

Juliana – O período probatório contribuiu para rever o seu papel enquanto professor?

PM – Claro! É isso que eu acabei agora de dizer. Claro que contribuiu. Primeiro porque ah (pausa) tive contacto com a, a com experiências de colegas que já tinham uma série de anos de serviço tal como eu, não é? E que tinham outras vivências, outro percurso profissional ah e portanto isso foi extremamente positivo e depois ah porque eu própria passei a pensar-me enquanto professora um bocadinho de forma diferente não é? Até aí eu tinha assistido aulas de professores sem nenhuma experiência de ensino, na maioria dos casos. Os professores estagiários quando me têm passado pelas mãos a maioria não tem experiências de ensino, se tinha era uma situação pontual de um ano.

Ah ah não deparei-me com profissionais já. E portanto esse aspeto foi bom, foi bom porque me fez repensar a minha situação enquanto professora.

Juliana – Em que aspetos?

PM – Ah em aspetos didáticos, não é porque científicos não dá na medida em que ah somos de disciplinas diferentes, mas em aspetos pedagógicos e didáticos de ver a forma como lecionam de poder adotar algumas coisas, algumas estratégias, que são utilizadas na hora extra para a Língua Portuguesa o poder recorrer ah aos conhecimentos que elas tinham da Língua Portuguesa porque elas também tinham sido professoras de Português e partilharam experiências que já tiveram no âmbito do Português ah comigo e isso foi muito importante.

Juliana – Ah - E contribuiu para a sua construção ou aprofundamento de novos conhecimentos?

PM – (Claro) Lógico! Sem dúvida (risos)

Juliana – Em suma acha que o período probatório contribuiu para o desenvolvimento profissional?

PM – Mas isso aí sem dúvida, né? Podia ter contribuído mais. Poderia até ter contribuído mais se de parte a parte tivéssemos mais tempo livre e também fossemos, se o Professor mentor fosse da mesma área. Porque aí aprendíamos não só no domínio pedagógico didático mas também no domínio científico não é que podemos trabalhar porque eu não sou de Espanhol. Agora já começo a perceber alguma coisa de Espanhol (risos) isso também foi bom aprendi Espanhol agora (risos) alguma coisinha mas assim, mas acho que se fossemos da mesma área disciplinar ah o enriquecimento seria sem dúvida melhor, maior do que acho que cientificamente o professor também precisa desenvolver muito e portanto um contacto deste com pessoas que vão lecionar a mesma disciplina seria extremamente interessante, não é? Porque aprende-se muito mais. E acho que foi o que falhou aqui, foi o sermos de áreas diferentes.

Juliana – Facilitou a integração na Escola?

PM – Olhe uma das colegas já estava integrada, já tinha cá sido professora depois saiu, depois voltou e portanto conhecia muito bem a escola inteira, já estava muito bem integrada, portanto o meu trabalho quando aí esteve muito fácil. A outra inicialmente também não estava mas integrou-se muito bem portanto o período probatório ajudou a, a, a (gaguejos) a essa integração até porque os colegas acabam, por “ai são as colegas do período probatório!”, às vezes até brincavam e diziam do período purgatório. E portanto e por isso passámos, houve um conhecimento mais fácil do meio, depois ajuda ah também acho que o período probatório ajudou na medida em que eu com professora mentora estava, conhecia a escola e pude transmitir isso aos colegas, né? e acho que isso foi mais fácil.

Juliana – Ajudou a aumentar a segurança profissional?

PM – A minha sem dúvida, não é? A delas também acho que sim não é? Elas é que o poderão dizer, as acho que sim, por aquilo que eu observei pareceu-me que ah profissionalmente do ponto vista pedagógico didático estão mais seguras, aí parece-me que sim.

Juliana – Se pudesse o que é que modificaria no período probatório?

PM – Portanto eu já te disse, Primeiro acho que tinha que haver uma equipa coordenadora de tudo isto e tínhamos que trabalhar fazer mais reuniões para aferir critérios para trabalhar mais colaborativamente com outros professores mentores e também com outros professores em período probatório. Mas sobretudo os professores mentores portanto acertávamos agulhas como se costuma dizer e por isso trabalhar, formarmos uma equipa ah o mais sustentável, porque nós no fundo fomos elementos que participamos numa ação de formação, dizíamos o que tínhamos andado a fazer mas não houve aquela coordenação de trabalho. Se houvesse de facto uma equipa coordenadora que tivesse poder para definir o perfil do professor em período probatório, o que é que se pretende, quais os objetivos etc. etc. etc. Trabalharmos mais em colaboração. Ah depois ah já sobre um outro aspeto que era ah dar mais tempo quer aos professores em período probatório quer aos professores mentores para trabalharem efetivamente em equipa e agora não me lembro da pergunta perdi-me um bocadinho.

Juliana – Em que medida o professor mentor?

PM - Não, não, não é essa.

Juliana – Se pudesse o que modificaria? (ambas perdidas) risos!

PM – Pronto! Aumentava então o tempo ah e as horas de redução do professor mentor e dos professores em período probatório para de facto puderem trabalhar e colocava o professor mentor da mesma disciplina dos professores em período probatório. Portanto eu acho que era essencialmente isso que faria e então a equipa de coordenação que eu acho que faz sentido ser alguém do ensino superior para haver a ligação teórico-prática, não é? E para se construir a tal teoria prática que tanto se fala e portanto para haver uma, uma um se abrirem portas para o caminho da investigação porque leva os professores fazerem investigação etc. Acho que isso que eu faria.

Juliana – Que sugestões podem ser dadas para poder melhorar este processo em termos de desenvolvimento profissional e institucional?

PM – (suspiro) ah ora bem, eu até acho que isto está muito no início não é? E portanto as instituições ainda muito no início não é? E portanto as instituições ainda não estão muito despertas para a importância do período probatório, ah eu acho que este período probatório pode ter uma porta aberta porque as instituições apontem em formar grupos de trabalho em que outros professores mentores, porque tem que haver sempre alguém que ah não é obediente não é o termo mas que (gaguejou) que dê o primeiro passo e que organize, dinamize e pronto e eu acho que o período probatório poderá abrir portas para que as instituições formarem grupos de trabalho ah dentro dos grupos de recrutamento para que efetivamente aja trabalho colaborativo nas escolas (45) podem seguir o exemplo dos professores probatórios de formarem outros grupos dentro do mesmo grupo de recrutamento convinha sempre que fossem pequenos grupos para que as pessoas possam trabalhar de facto em conjunto porque se não o que acontece há dispersão ah e haver um professor dinamizador, poderá não se chamar professor dinamizador, mentor mas alguém que dinamize ah os trabalhos de forma a que, haja partilha de saberes, de experiência, poderem ir a assistir a aulas uns dos outros de forma continuada portanto eu acho que há aqui Instituições que podem partir do período probatório para apostar no trabalho colaborativo nas escolas. O período probatório pode ser o exemplo para, porque o período probatório quebra o gelo uma das, das professoras em período probatório dizia no início, custou-me um bocadinho porque o meu estágio já tinha acontecido há uns anos, mas agora vejo que afinal isto não foi assim tão difícil . Só foi a primeira aula que me custou, agora ah não foi assim tão difícil. E por isso agora ah acho que as escolas podem apostar ah no trabalho ah à semelhança do trabalho em período probatório. Um trabalho em equipa dentro dos grupos de recrutamento que isso que eu acho que faz falta. O grupo trabalha nas reuniões de departamento etc. Mas, depois o a colaboração entre professores que por exemplo têm o mesmo ano e trabalharem de facto colaborativamente, observarem aulas uns dos outros, criarem em conjunto material, estratégias, etc. Isso falta e acho que logo no período probatório que entre professores dinamizadores de vários grupos do ramo do ensino, sei lá. E as instituições podem pegar por aí.

Juliana – Obrigada.

Entrevista à professora em período probatório -1

Data: 17/05/2010

Duração: 10'40''

Entrevistadora: Juliana Rosa

Juliana - Qual a formação de base, qual a formação?

PPP1 - Tenho a licenciatura em português francês que fiz há 12 anos e agora tenho a licenciatura de espanhol - português que acabei o ano passado.

Juliana - Quantos anos de ensino é que tem?

PPP1 - 12 anos.

Juliana - 12 anos.

Ah, se possível qual a idade?

PPP1 - 48.

Juliana - Eu queria-lhe perguntar o que é para si o período probatório.

PPP1 - Olhe para mim foi uma experiência nova, porque eu tinha feito estágio há 12 anos. Isto para mim é como se fosse um estágio de novo só que já tenho muito mais experiência de ensino. O primeiro estágio realmente foi bom. Era uma época boa em que nós ... era o primeiro contacto com a escola, agora com 12 anos de serviço já não é o primeiro contacto com a escola. No entanto, ao princípio estava um bocado cética em relação ao período probatório. A nossa mentora é espetacular portanto, isto para nós, o período probatório foi uma transferência de experiências. A pessoa que está atrás diz “e se fosse eu fazia assim ou assado” ou ... e foi bom. Foi bom, vemos até coisas que nós normalmente fazemos mal e que já temos alguma noção que o fazemos, por exemplo, eu no aproveitamento do quadro eu sei que sou que, que é um mau aproveitamento do quadro. E a minha mentora disse realmente debes fazer assim, assim e assado. Foi bom. É pronto, estou a gostar.

Juliana - Ok.

O que é que significa para si ser professora em período probatório?

PPP1 - Bem, eu não posso dizer que sou... que o período probatório para mim foi, seja aquilo que vocês têm em mente que é o período probatório. Porque para mim o período probatório devia ser para uma pessoa se habituar à escola, ver como funciona uma escola. Tudo isso eu já sei que tenho 12 anos de serviço. Portanto, para mim, o período probatório é uma nova experiência ah ah já depois de 12 anos e que tem algumas vantagens, mas não todas as vantagens que deveria ter o período probatório, porque há muitas coisas que já tenho adquirido.

Juliana - O que é que significa para si ser professor mentor no sentido, qual é o papel do professor mentor?

PPP1 - No meu caso é simplesmente uma pessoa que nos dá dicas e que aprende e ensina. Neste caso é uma troca de experiências, para nós foi mesmo. No nosso caso foi mesmo uma troca de experiências. Como a nossa mentora diz ela já aprendeu connosco e nós já aprendemos com ela. É como uma reciclagem como já temos 12 anos de serviço de carreira pronto. Ela tem muita experiência porque orientou estágio muito tempo, portanto tem uma certa facilidade ah de ver os erros que nós temos, detetar essas pequenas falhas e nos ajudar.

Juliana - Ah, qual foi o papel do diretor ou coordenador tiveram no desenvolvimento do período probatório. Se tipo eles tiveram algum papel? Que papel?

PPP1 - Na escola?

Juliana - Sim, a diretora, neste caso, e a coordenadora.

PPP1 - Isso poderá dizer melhor a professora mentora, que era a que tinha mais contacto com ela sobre o período probatório. Quanto a nós já tinha tudo por parte da professora mentora. Portanto era ela que falava com a diretora e portanto não foi interventivo, ah portanto que eu sentisse isso. Mas também não impediu nada.

Juliana - Que dificuldades enfrentou no período probatório?

PPP1 - Falta de tempo, sobretudo falta de tempo. Porque nós aqui na escola, se havia escolas preparadas desde um princípio para ter alunos em período probatório, não foi o caso da nossa. Nós tivemos um horário completo, pagam-nos as horas extras, né, mas a hora extra não nos dá tempo, está a entender? Porque já não podíamos deixar as turmas, nem nós nem o professor mentor,

portanto nós sentimos muito a falta de tempo. Depois isto é um bocado burocrático. Agora é para apresentar planos de aula, bem feitos leva o seu tempo.

Juliana - E que mais-valias trouxe o período probatório?

PPP1 - Essa troca de experiências que nós tivemos e realmente aprende-se sempre. Nós com os outros estamos sempre a aprender.

Juliana - Que episódios foram mais marcantes neste processo?

PPP1 - No sentido de aprendizagem?

Juliana - Sim.

PPP1 - Olhe, por exemplo no ensino da gramática, aprendemos algumas coisas que foi onde a professora mentora viu que tinha alguma dificuldade da minha parte, não completo, mas havia ali um detalhezinho que realmente melhorou. Até na última aula já fiz como ela me sugeriu e realmente resulta melhor.

Juliana - Que aspetos fortes e frágeis podem ser identificados neste processo?

PPP1 - Ouça, frágeis, acho que é no sentido da professora mentora não ser da nossa área. Está a avaliar simplesmente o aspeto pedagógico, mas o aspeto língua não tem competência para isso. Ela não é de espanhol. Acho que o período probatório havia de ser professores da área. Acho que é o aspeto mais frágil. O aspeto mais forte, sei lá, é a experiência que nós adquirimos. É sempre uma mais-valia.

Juliana - O período probatório contribui para rever o seu papel enquanto professora?

PPP1 - Sem dúvida, sem dúvida.

Juliana - Ah

PPP1 - É nesse aspeto que é bom. Se isto não tivesse tanta burocracia, eu achava ótimo. Até acho ótimo que outros professores vão assistir às nossas aulas, porque há sempre coisas que nós aprendemos com eles. Sobretudo com a nossa professora mentora que tem uma experiência muito grande deste tipo de orientações.

Juliana - Em que aspetos é que o período probatório fê-la rever a sua prática? Se fez

PPP1 - Sim, sim, fez rever sobretudo a, como eu já lhe disse, no aproveitamento do quadro (risos) eu sabia que tinha esse defeito, mas não tinha verdadeiramente noção que tinha que corrigir isso urgentemente. E no ensino da gramática, houve ali um detalhezinho que me ajudou a fazer a síntese. Eu por exemplo fazia, dava em situação a gramática. Até aí tudo muito certo. Ah mas depois deixava para a aula seguinte para fazer a síntese. E a minha professora mentora disse “eu tive um orientadora que me disse que a síntese tem que ser feita na mesma aula” e resulta muito melhor, porque há alunos que vão estudar para casa e se tiverem já a síntese feita conseguem ver se entenderam bem ou não. E realmente resulta muito melhor.

Juliana - O período probatório fomentou a integração na escola?

PPP1 - Não, não teve nada a ver com isso, porque eu já estava integrada na escola. Eu o ano passado já estava nesta escola e eu conheço a escola, conheço a professora mentora. Não é nesse aspeto que acho que o período probatório, para nós que temos 12 anos de serviço, não faz nada.

Juliana - Ah e contribuir para a construção ou o aprofundamento de novos conhecimentos?

PPP1 - Sim, sem dúvida, estamos sempre a aprender. Eu acho que uma pessoa com grande experiência aprende e com esta sem dúvida aprendemos também.

Juliana - Estimulou a reflexão sobre a prática?

PPP1 - Sem dúvida.

Juliana - Ajudou a fomentar a segurança profissional?

PPP1 - Bem, ajudou a reformular algumas coisas. Eu penso que em 12 anos de serviço já temos uma forte segurança profissional. Tá a ver?! Vamos adquirindo-a. Mas ajudou com aprendizagens novas. Sentimos sempre mais seguras quanto mais sabemos mais segurança temos. Mas também surgem mais dúvidas. Mas geralmente há segurança. Sem dúvida.

Juliana - Em suma, acha que o período probatório contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

PPP1 - Sim contribuiu. Contribuiu sim.

Juliana - Se pudesse o que é que modificaria no período probatório?

PPP1 - O que eu já lhe disse, devia ser um professor da área. Acho que devia ser ponto assente. O período probatório ser feito por uma pessoa da área. E depois ser repensado a quem se dirige o período probatório. Embora eu tenha aprendido, podia ser uma experiência com menos burocracias e tornava-se mais leve e a aprendizagem era a mesma.

Juliana - Então que sugestões podem ser dadas para potenciar este processo em termos de desenvolvimento profissional e institucional?

PPP1 - Olhe, eu penso que nós tivemos uma boa experiência por a nossa professora mentora ser muito competente. Ah ser compreensiva, portanto, está tudo a correr muito bem. Mas eu sei de colegas que não está correr tão bem, devido à professora mentora. Portanto, acho que os professores mentores têm que ser muito bem escolhidos. Não pode ser escolhido quase por obrigação. És tu porque és tu que estás na escola, como tem sido noutros casos que levam isto demasiado a sério, com pessoas que já têm 12 e 13 anos de serviço e mais. Ah devia ser realmente com o foi para nós uma troca de experiências. Nós, eu tenho uma boa experiência do período probatório, precisamente pela mais-valia que tivemos com a professora mentora. Se fosse diferente, talvez não teria a mesma opinião.

Juliana - Muito obrigada, para já é tudo.

Entrevista à professora em período probatório - 2

Data: 24/05/2010

Duração: 22'38''

Entrevistadora: Juliana Rosa

Juliana - Qual é a formação da professora em período probatório?

PPP2 - Eu tenho uma licenciatura em Português, Latim e Grego (primeira licenciatura). Depois fiz o mestrado em Estudos Portugueses na área da Linguística, da Fonética Experimental. Depois fiz uma licenciatura em L.L.C (percurso português/espanhol) e agora estou a terminar o mestrado em Ensino de Espanhol no ensino básico e secundário.

Juliana - Quantos anos de serviço?

PPP2 - (pausa) hum... sinceramente eu não sei exatamente os anos de serviço que tenho. Este é o 12º ano letivo, mas considerando dois anos a lecionar Português Língua Estrangeira no ensino superior e não contabilizados na contagem do tempo serviço, bem como os vários anos com horário incompleto, neste momento tenho cerca de 8 ou 9 anos.

Juliana - Que disciplinas lecionou?

PPP2 - Português, Latim, hum... Estudo Acompanhado (riso), Espanhol, hum... Língua Portuguesa também e depois aquela experiência de TIC ao primeiro ciclo. E também Português Língua Estrangeira na Universidade. Portanto assim (não se compreende a gravação)

Juliana - Idade?

PPP2 - Idade? (risos) trinta e quatro.

Juliana - O que o período probatório para si?

PPP2 - Eu imaginei que me fosse fazer esta pergunta e tinha pensado acerca do assunto. Porque hoje de manhã, quando vinha para cá, vinha a tentar encontrar uma resposta e a verdade é que não lhe consigo... não consigo ter uma resposta exata do que é o ano probatório. É um ano de aprendizagem. É um ano em que entramos numa escola nova, mas que se supõe que estamos no quadro provisoriamente e que, após este período, vamos ficar definitivamente no quadro. Com este período hum... portanto, procura-se a troca de experiências, a aprendizagem, a integração. Mas o que é o ano probatório? Eu acho que é... um limar de algumas arestas no... no processo de ... de docente.

Juliana - O que significa para si ser professor em período probatório?

PPP2 - ah, pois é ... um “espaço de integração de um professor”ⁱ. Um professor que procura a sua entrada num novo espaço profissional, em adaptação, em crescimento. É a integração na escola e em aprendizagem. Mas não acho que seja um professor diferente por estar em período probatório, quero eu dizer, se calhar, estamos mais na mira porque temos esse estigma de sermos professores em período probatório. Hum... mas eu... o que realmente sinto é que estava mais insegura, eu não acho que tenha mudado tudo por ser um PPP.

Juliana - O que significa para si ser professor Mentor? Qual é o papel?

PPP2 - hum..., é o orientador, hum... alguém que nos ajuda e orienta, e que nos é... que... digamos, é superior, conhecedora do que é que é a profissão docente, digamos hum... e... e sendo a...nossa mentora, estando connosco esse tempo, acompanhando desde fora, tem essa imparcialidade de nos poder corrigir e ajudar a melhorar alguns aspetos. No caso particular do nosso período probatório, eu acho que tem havido uma troca de experiências que tem sido positiva, acho que a presença da professora mentora tem sido uma maisvalia.

Juliana - Que papel teve o diretor e o coordenador de no desenvolvimento do período probatório?

PPP2 - (pausa) É assim: eu acho que não tem havido uma grande interação dessa parte, até porque... na verdade, se precisarmos de alguma coisa somos bem recebidos, porque sempre que nos dirigimos à diretora, por alguma razão, e não necessariamente tendo a ver com o período probatório, mas sim com as atividades que fazemos ou alguma outra situação, recebemos sempre o apoio da parte dela e o mesmo acontece da parte da coordenadora de departamento. Mas não acho que tenha uma ação diferente comigo por eu ser professora em período probatório.

Juliana - Que dificuldades enfrentou no período probatório?

PPP2 - (pausa) Eu acho que o stress, o stress por termos este nome “professor em período probatório”, assim como eu disse antes: não é isso que nos vai mudar ...hum... na nossa atitude

enquanto professoras. Obrigatoriamente, há aperfeiçoamento, mas não nos muda radicalmente. Agora o facto de estarmos em período probatório põe sobre nós uma responsabilidade que, que nos torna mais... que nos dá mais stress, que nos torna mais inseguros.

Juliana - Que mais-valias trouxe o período probatório?

PPP2 - Aprendizagem. Eu já sou positiva por natureza, por isso acho que há sempre alguma coisa a aprender. (pausa) Ah sim! Essa troca de experiências. Hum... o facto de haver uma pessoa exterior que... que... que... pode ser essa voz que baralha, mas que sugere que podemos fazer isto ou podemos fazer aquilo, desta ou daquela maneira. Isso é uma mais-valia. E depois, essa troca de experiências que existe entre mim e a outra professora em período probatório, hum... mas não é só, porque o grupo de Espanhol também é uma equipa. É um grupo que trabalha muito bem e é uma equipa que trabalha muito “em equipa” (passando a redundância). E isso funciona muito bem, enquanto grupo/equipa. Acho que é realmente importante daí que seja uma mais-valia. Mas é assim: não teria que ser em período probatório, porque este trabalho de equipa poderia ter resultado de uma equipa que não está em período probatório. Até porque nem todas as pessoas estão neste período. Não estamos todas, só estamos eu e outra colega.

Juliana - Quais os episódios que foram mais marcantes neste processo?

PPP2 - (pausa) Ah o início, porque ficámos extremamente aterrorizados. Eu acho que foi geral entre todos os PPP. Hum... eu acho que ficámos todos aterrorizados com aquilo que nos estava a acontecer. Porque nem sequer sabíamos o que era exatamente e o facto de as listas já estarem on-line desde agosto e ninguém saber. E andávamos todos muito perdidos. Hum... e depois acho que também cada, cada (pausa) cada aula assistida acaba por ser um momento marcante porque há uma reflexão feita (profunda e orientada). Hum... realmente sentamo-nos a discutir o assunto. Eu sempre tive o hábito de refletir sobre o trabalho que faço e então, no ano passado, enquanto conduzia, eu fazia muitas horas de viagem, cada dia para ir para as escolas onde estava. Eu costumava dizer que não tinha reflexões escritas mas tinha longas reflexões sobre todo o trabalho realizado. Hum...(pausa) se a escrevesse era muito sintética (mais do que os longos raciocínios que ia fazendo apenas na mente). Cada aula assistida no período probatório acaba por nos fazer, por nos levar a uma reflexão e discussão entre quem a deu e quem a viu e aquilo que parece que correu bem ou correu mal. E quem esteve de fora tem uma visão diferente, o que é sempre bom. Nós, às vezes, temos um *feed-back* por parte dos alunos daquilo que se faz, mas nem sempre é suficiente.

Juliana - Aspetos fortes e frágeis podem ser identificados neste processo?

PPP2 - Os pontos fortes é a interajuda e a aprendizagem que é mútua, que se faz, pois o grupo de trabalho funcionou bem.

Frágeis: eu acho que o contexto em que acontece, porque eu acho que o período probatório faria sentido quando se acaba a licenciatura, depois de acabar o estágio e não depois de tantos anos de experiência. Porque é assim: se o professor em período probatório tiver realmente umas falhas muito graves podem ser corrigidas, mas devia ter acontecido logo no início da sua atividade. Entretanto, já teve N anos onde pôde detetar essas falhas e que estão para trás e não foram corrigidas antes.

Juliana - O período probatório contribuiu para rever o seu papel enquanto professor?

PPP2 - (pausa) Eu acho que cada ano serve para nos revermos, para revermos o papel, para revermos os nossos objetivos profissionais. É o lado pessoal que nós diariamente colocamos no trabalho que desenvolvemos, por isso não acho que o período probatório... não acho que tenha sido mais ou menos do que aquilo que foi o trabalho realizado noutros anos nesse âmbito.

Juliana - O período probatório fê-lo rever as suas práticas? Em que aspetos? Sim, em que aspetos?

PPP2 - (pausa) Pois eu acho que em cada ano nós revemos as práticas e que, se calhar, na minha experiência pessoal, considerando que trabalhei com alunos de Norte a Sul do país... Eu garanto-lhe que o tipo de elementos que utilizava com determinadas turmas no Alentejo, eu não o podia utilizar numa turma TEIP, por exemplo, como tive o ano passado. Portanto, cada ano, nós temos que rever as práticas, nós temos que adaptar as práticas e... e... as tarefas e as atividades ao público-alvo. Não é o período probatório que faz essa, essa revisão ou que agora é que é para refletir sobre ela. Quero dizer, é uma forma de refletirmos sobre ela doutro modo e, por exemplo, ao termos uma ideia que discutimos com a professora mentora ou com a outra PPP ou outras ideias

vindas de outras pessoas, se calhar vou aplicar doutra maneira que não tinha aplicado, porque nunca tinha experimentado desta forma. Já que... já que é uma forma diferente e, se calhar, pode ser interessante porque, se calhar, funciona melhor do que aquela que eu utilizava. Mas as práticas são revistas, eu acho, que de ano a ano e público a público. Até porque dentro de uma turma (eu tenho duas turmas no mesmo nível este ano), turmas do 8º ano que são completamente diferentes entre si. Se calhar as práticas, a minha prática e as atividades que eu proporciono a uns não pode ser aplicada a outros, porque eles são completamente diferentes.

Juliana - Fomentou a integração na escola?

PPP2 - (pausa) ah.... Pois eu acho que o trabalho de integração na escola é feito ano a ano. Portanto, não acho que tenha sido propriamente o período probatório que nos tenha, que tenha feito com que as coisas fossem diferentes, porque hum... nós não somos, não somos, nós não somos diferentes e se calhar a minha atitude que eu tive para me integrar também já a tive noutros anos, noutras escolas. Se calhar é determinante, é importante sentir-me integrada para poder desenvolver o meu trabalho estando ou não em ano probatório.

Juliana - Contribuiu para a construção ou aprofundamento de novos conhecimentos?

PPP2 - (pausa) Ah, eu sou uma eterna insaciável em relação a esse tema, a sério. Por isso, é que fiz outros estudos e não me limitei à minha licenciatura inicial e a ficar parada. Hum..., por isso é assim: o ano probatório aplica os conhecimentos, estimula os conhecimentos em determinadas áreas mas estes não são unicamente estimulados pelo período probatório. Eu gosto de saber mais e porque tenho assim um bocadinho o gosto por... por me manter atualizada e por saber mais. Mesmo que não tenha necessariamente a ver com a minha área, com a área que leciono, com as práticas pedagógicas deste ano especificamente.

Juliana - Estimulou a reflexão sobre a prática?

PPP2 - Continuou, porque é aquilo que eu dizia, no ano passado eu... (eu até brinco e digo que às vezes sinto falta das minhas longas viagens ao volante). Hum... porque eu perdia muito tempo ao volante e... e refletia muito sobre o trabalho que realizava e se calhar refletia doutra maneira, não desta forma estruturada, mas refletia cada dia, por isso, a reflexão não acontece por estar em período probatório, o professor deve refletir o trabalho que faz e deve ver “onde é que eu falhei? O que é que eu posso melhorar? O que é que foi bom, que eu possa aplicar noutro contexto?” Não tem que ser necessariamente período probatório.

Juliana - Ajudou para aumentar a sua segurança profissional?

PPP2 - Eu sendo, hum... tendo o feitio que tenho, globalmente a mim tornou-me mais insegura, porque tenho ainda mais medo de falhar. Mas a mim aumentou-me o stress. Eu sou uma pessoa stressada, quero fazer muitas coisas e eu acho que o período probatório aumentou também esse stress e não nego esse efeito, estou sempre com medo de falhar. Portanto, porque temos o tal estigma, o de sermos PPP, e o medo que já me é habitual aumenta, é o perfeccionismo.

Juliana - Em suma, acha que o período probatório contribui para o desenvolvimento profissional?

PPP2 - O que ao longo da entrevista tenho tentando explicar é que o período probatório é um ano muito importante porque nós mudamos o nosso vínculo. Nós deixamos de ser “professor contratado”, “professor caracol”, com as malas às costas em cada mês de setembro, pronto a partir para qualquer lado do país. Eu sempre fui uma professora a concorrer ao país todo e com essa mente aberta “de eu vou para onde o Ministério me mandar”. O vínculo mudou e a nossa entrada neste novo patamar é feita pelo PP. Agora acho que cada ano é um contributo para o nosso, para o nosso... bom, para aperfeiçoar o nosso trabalho e... e não é por ser essa situação do período probatório. É um ano muito importante porque é um bocadinho a decisão entre ser professor contratado, professor com lugar de quadro provisório e depois definitivo. Passarmos ao quadro definitivo que é uma grande, grande... alegria, sobretudo para quem esteve tantos anos de uma forma muito mais insegura e instável e com isto cada ano aumenta a nossa, nossa segurança profissional. Por ser uma experiência adquirida e o período probatório acaba por ser também isso: acaba por ser um ano mais de experiência adquirida com a vantagem de... de que temos alguém que nos ajuda, que nos apoia, que nos mostra como limar algumas arestas, que eventualmente surjam... que nos tornemos mais próximos da perfeição, se é que a perfeição existe. Mas eu acho

que em cada ano, enquanto professora há um acumular de experiência que aumentam a segurança profissional e o respetivo desenvolvimento.

Juliana - Se pudesse o que é que modificaria no período probatório?

PPP2 - (Risos) A época do período probatório definitivamente. Eu acho que o período probatório faz sentido após o *terminus* da licenciatura e do estágio, no momento em que se entra na vida e se é lançado para o mercado de trabalho, que se é lançado para as escolas como um agente de ensino autónomo e nessa altura há muitas, muitas arestas que precisam de ser limadas. Eu lembro-me do meu primeiro trabalho depois do estágio em que fui parar a um sítio longe e como diretora de turma. Meu DEUS! E que eu não tinha uma professora mentora que me ajudasse. E nessa altura eu teria precisado muito, teria sido muito importante. Eu acho que o período probatório fazia sentido nessa altura, mais do que agora depois de um acumular de experiência, depois de uma série de anos, depois de tantos alunos que nós tivemos. Porque realmente se houver arestas importantes para limar elas deveriam ter sido limadas antes e não depois de termos passado essa, essa falha ao longo de tantos anos de carreira.

Juliana - Que sugestões podem ser dadas para potenciar este processo, em termos de desenvolvimento profissional e institucional?

PPP2 - Para já a alteração, do momento do período probatório, hum... até porque para mim acaba por ser um pouco estranho porque eu fiz estágio nos moldes antigos, não é? Com Professora ou orientadora, não sei que sugestões indicar.

Juliana - Sugestões para melhorar?

PPP2 - (Risos) hum... além do momento para realizar o período probatório seria a redução de horário porque nós ao fim ao cabo estamos ao nível habitual em... que nos é exigido coisas tão próximas ao estágio. E no estágio tinha duas turmas minhas e duas turmas da orientadora, onde se davam aulas de vez em quando e não continuadas, porque era um trabalho esporádico e não era um trabalho continuado com essas turmas do orientador e a redução do horário era importante. Agora é importante isso connosco, professores em período probatório e com a professora mentora. Porque eu noto que é complicado para a nossa professora mentora, ainda por cima ela com duas pessoas e sem redução. Hum... é complicado, mas eu acho que não é esta a verdadeira solução. Acho que o momento não é oportuno para a realização do período probatório. Eu lembro-me na altura que li (quando saíram as indicações) que era possível o professor contratado pedir para fazer nessa altura, no início da carreira, o período probatório e isso faz mais sentido. Mas, pronto.

Juliana - Porque é que faz mais sentido?

PPP2 - Porque está mais em início de carreira do que nós, nesse sentido estou a falar do contratado que acabou de sair de... de se formar, fazendo o período probatório imediatamente a seguir não passados 12 anos. (Risos)

Juliana - Ok, obrigada.

¹ Esta frase pertencia ao final da resposta anterior.